Amaia Eiguren Munitis
Maitane Picaza Gorrotxategi
María Dosil-Santamaría
Leire Etxezarraga Estankona
(coords.)

Buen trato y bienestar de la infancia: una mirada participativa

Horizontes Universidad

Octaedro

Buen trato y bienestar de la infancia

Una mirada participativa

Amaia Eiguren Munitis,
Maitane Picaza Gorrotxategi,
María Dosil-Santamaría
y Leire Etxezarraga Estankona (coords.)

Buen trato y bienestar de la infancia

Una mirada participativa

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Buen trato y bienestar de la infancia: una mirada participativa*

Infapost es un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la convocatoria 2020 de ayudas a proyectos de I+D+i (PID2020-119011RB-I00/AEI/10.13039/501100011033)

Primera edición: marzo de 2024

ISBN: 978-84-19900-71-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Nota de las editoras 11

BLOQUE I: BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ENTORNO ESCOLAR

1. Proyectos de caminos escolares: elementos favorecedores de su desarrollo en diferentes contextos 17
Idoia Legorburu Fernandez; Israel Alonso Saez; Pedro Blanco Gonzalez; Raquel Salcedo Campos; Leire Etxezarraga Estankona; Ainhoa Gana Dañobeitia

2. Transición de Primaria a Secundaria y cambio de centro educativo: una propuesta participativa 27
Nerea Permach Martin; Haizea Galarraga Arrizabalaga; Rakel Gamito Gómez

3. Entornos más sostenibles y seguros a través de los caminos escolares y activos: la voz de las familias y los niños y niñas 39
Naiara Berasategi Sancho; Maitane Picaza Gorrotxategi; Ainhoa Gana Dañobeitia; Leire Etxezarraga Estankona

4. Bienestar psicológico de estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria 51
Sandra Melero Santos; Sandra Rivas-García; Rosa M.ª Ruiz-Ortiz; M.ª del Carmen Canto-López

BLOQUE II: BIENESTAR Y BUEN TRATO A LA INFANCIA

5. La utilización de menores de 18 años en el delito de tráfico de drogas: una propuesta de Política Criminal. 65
PALOMA BÁRCENA-LÓPEZ

6. La Generación Z en busca de identidad: la orientación vocacional en la promoción del bienestar adolescente. 75
MAITE MATEOS GAMARA; CARMEN URPÍ GUERCIA

7. Tendencias de la práctica socioeducativa con infancias y adolescencias frente a la violencia en contextos de protección 87
SANTIAGO RUIZ GALACHO; VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES

8. «Piensa, actúa y pide ayuda» 97
VANESA SEGURO GÓMEZ; M.ª DEL CARMEN MARTÍN DELGADO

BLOQUE III: FOMENTANDO LA PARTICIPACIÓN INFANTIL DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA

9. NF-Walker como facilitador para la participación de niños en el entorno. 111
MARÍA DEL MAR BATISTA GUERRA; ; CRISTINA BORDÓN GOYES; ÁLVARO HIDALGO ROBLES

10. Incidencia de una experiencia participativa liderada por los niños y las niñas en la defensa de sus derechos 121
LAIA FERRÚS VICENTE; ANA NOVELLA CÁMARA; ELENA NOGUERA PIGEM

11. ¿Es la participación un potenciador del bienestar emocional de los jóvenes? 137
TAMIRES APARECIDA SERAFIM DE PAULA; M.ª SOLEDAD PALACIOS-GÁLVEZ

12. Tratu-on: acompañando el fortalecimiento de entornos seguros y buen trato a la infancia en la comunidad y recursos. 145
NAIARA SAN MARTIN AGUILAR; BEGOÑA RUIZ IBÁÑEZ

BLOQUE IV: PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y FOMENTO DEL BIENESTAR INFANTIL

13. Programa CDA-Stop: combatiendo la ciberviolencia. . 159
Joana Jauregizar Alboniga-Mayor; Naiara Ozamiz-Etxebarria; María Dosil-Santamaria; Iratxe Redondo Rodríguez

14. Desarrollo de una guía de recomendaciones para el manejo en el domicilio de niños con tortícolis muscular congénita 167
Lucía Ramón Domínguez; María del Mar Batista Guerra

15. Programa Inurri para el bienestar de infancia (0-6 años) en riesgo social desde el fortalecimiento de competencias y los vínculos tempranos. 179
Ruiz Ibáñez Begoña; Valdezate Morante Mónica

16. Proyecto Preventivo Educativo Integral 189
Ana María Domínguez Paredes

Sobre las coordinadoras. 197

Nota de las editoras

El bienestar de la infancia, más allá de asentarse en una ética de responsabilidad, supone una obligación social que nos compete como ciudadanía y como garantes de las personas menores de edad. El concepto de *bienestar infantil* se refiere al estado de salud física y mental, felicidad y desarrollo positivo de las personas menores de edad. Es decir, nos referimos a un imperativo de derechos humanos como se cita en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. En el preámbulo de dicha ley se recoge que:

> Para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño es esencial asegurar y promover el respeto de su dignidad humana e integridad física y psicológica, mediante prevención de toda forma de violencia. (Preámbulo, 2021)

Sabemos que el bienestar infantil implica mucho más que garantizar una vida libre de violencia. Implica, como se ha mencionado, una evaluación holística de diversos factores como son la salud, el entorno familiar, la educación, la seguridad y la calidad de vida en general lo que es clave para que las personas menores de edad puedan desarrollarse de manera integral. Además, implica que el niño, niña o adolescente forme parte plenamente de la sociedad, en un proceso donde participan y toman decisiones. Para ello, se deben adoptar medidas políticas y sociales con el

fin de establecer un cambio en el planteamiento estructural y lograr una transformación real y efectiva. En esta línea, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (20 de noviembre de 1989) reconoce la participación infantil como un derecho y como una estrategia educativa que fomenta la transformación social a través del pensamiento crítico y la autonomía.

Uno de los referentes más influyentes en lo que respecta a la participación de los niños y niñas es el psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (1940). Según su perspectiva, la importancia de fomentar la participación activa de la infancia y la adolescencia está directamente relacionada con el reconocimiento de este grupo como parte integral de la ciudadanía. Tonucci rechaza la idea paternalista de contemplar la niñez como una etapa preparatoria para la vida adulta y aboga por reconocer esta fase como significativa y válida por sí misma. Desde su mirada, los niños, niñas y adolescentes no solo son relevantes en parámetros educativos y formativos, sino que también representan un segmento de la sociedad cuya participación es necesaria para lograr una sociedad mejor en todas las dimensiones, incluida la dimensión política.

Las repercusiones de la reciente crisis social y económica han evidenciado que, durante la pandemia de covid-19, los niños y niñas en nuestra sociedad no han tenido acceso al derecho de participación pública, ni la capacidad de tomar decisiones y no han sido escuchados/as, lo que ha mermado su bienestar en general (Berasategi e Idoiaga, 2020; Berasategi *et al.*, 2020; Idoiaga *et al.*, 2020). En consecuencia, se ha obstaculizado su proceso de empoderamiento, ya que no se ha generado conciencia sobre la importancia de su protagonismo ni se les ha permitido tener un papel activo en la toma de decisiones (Bacqué y Biewener, 2016).

Por todo ello, creemos firmemente que la participación de la infancia debe notarse en las diferentes esferas sociales. Los niños y niñas muestran capacidades para la participación y demandan procesos de participación ciudadana. Es importante trabajar en el bienestar y participación infantil para que los beneficios redunden en los menores, en las instituciones y en la ciudadanía en general (Llena y Novella, 2018).

El presente libro ofrece un marco teórico y práctico para el bienestar y participación infantil que se estructura en cuatro bloques. El primero se centra en el buen trato y participación infan-

til en el entorno escolar donde se presentan cinco experiencias participativas. El segundo bloque trata sobre el bienestar y buen trato a la infancia y se compone de cuatro capítulos, que nos ofrecen experiencias prácticas que fomentan el bienestar y el buen trato hacia la infancia. El tercer bloque versa sobre diferentes modelos de participación activa infantil desde una mirada inclusiva centrada en la participación desde la reflexión y la experiencia. Y el último bloque, presenta programas de prevención y fomento de bienestar infantil enfocados en diferentes programas preventivos y en el desarrollo de competencias.

Este libro pretende compartir experiencias de bienestar y participación infantil desde el análisis crítico y desde una mirada inclusiva para lograr una transformación diseñada e implementada por las niñas, niños y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Bacqué, M. H. y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Gedisa.

Berasategi, N. e Idoiaga, N. (2020). *La infancia y la soledad del confinamiento*. The Conversation.

Berasategi, N., Idoiaga, N., Eiguren, A., Dosil, M., Picaza, M. y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. UPV/EH.

Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A. y Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1952. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01952

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Llena, B. y Novella, A. M. (2018). *Impulsar la participación infantil*. Graó.

BLOQUE I: BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ENTORNO ESCOLAR

1

Proyectos de caminos escolares: elementos favorecedores de su desarrollo en diferentes contextos

Idoia Legorburu Fernandez
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
idoia.legorburu@ehu.eus

Israel Alonso Saez
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
israel.alonso@ehu.eus

Pedro Blanco Gonzalez
Solasgune, pedro@solasgune.com

Raquel Salcedo Campos
Bilboko Udaletxea / Ayuntamiento de Bilbao, rsalcedo@bilbao.eus

Leire Etxezarraga Estankona
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
etxezarraga.leire@ehu.eus

Ainhoa Gana Dañobeitia
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
gana.ainhoa@ehu.eus

Resumen

En la actualidad, la mayoría de los niños realizan el trayecto de ida a la escuela acompañados por un adulto y, en muchos casos, en vehículos a motor. Esto ha supuesto una pérdida de vida activa y autónoma para los niños, niñas y adolescentes. Por ello, gran parte de la comunidad educativa ha reflexionado sobre la necesidad de recuperar viajes autónomos y activos y ha promovido diversos proyectos que los desarrollan. Por ello, se han investigado las

buenas prácticas de estos proyectos junto con los ayuntamientos de Leioa y Bilbao y la asociación Solasgune. El objetivo de la investigación que aquí se presenta es identificar las fortalezas y debilidades de estos proyectos, analizando aspectos como la participación de los niños, la colaboración con los centros y la sostenibilidad de los procesos impulsados, y determinando el impacto de estas acciones en los niños y niñas. A tal fin, se han utilizado las siguientes técnicas de recogida de datos: historias de vida, entrevistas individuales, grupos focales, relatos, análisis documental y sesiones de contraste. En cada una de estas técnicas se ha contado con una muestra de diferentes personas implicadas en el proyecto; alumnos y alumnas que han participado en el proyecto, sus padres y madres, dinamizadores y dinamizadoras de la asociación facilitadora (Solasgune), técnicos y técnicas que han trabajado en los ayuntamientos, profesionales de diferentes áreas de la comunidad, profesores y profesoras que han coordinado el proyecto en los centros docentes y profesionales del ámbito político. Los resultados reflejan la importancia del trabajo en red y de la implicación de las organizaciones y la necesidad de procesos y toma de decisiones de carácter democrático. Por un lado, se ha mostrado la solidez de los diferentes pasos de los procesos, logrando que el proceso bien definido desde el principio recoja resultados positivos. Por otro lado, el impacto positivo en el resto de la comunidad también garantiza la buena marcha del proyecto; por último, se incide en la necesidad de que el alumnado participe a lo largo de todo el proceso, ya que la participación de los niños y niñas antes mencionados será garantía de la calidad del proceso, conociendo cuáles son sus necesidades y dando una respuesta correcta. Los puntos que se mencionan en este trabajo en la futura puesta en marcha de los proyectos Eskolabideak pueden ayudar a cualquier proyecto de calidad e impacto positivo.

Palabras clave: autonomía, participación, infancia

1. Introducción

En los últimos años las ciudades y pueblos se han convertido en lugares difíciles e inseguros para el día a día de las personas. El aumento del uso de vehículos privados, así como otros problemas de seguridad, han repercutido negativamente en la autonomía y la libertad de los niños y niñas. Los espacios seguros de las ciudades se han reducido a lugares acotados y delimitados, espacios que son claramente propuestas de las personas adultas y en las que no han participado los niños y niñas (Tonucci, 1997).

Este cambio en la *movilidad independiente*, entendida como la posibilidad del niño a moverse por el barrio sin la supervisión de un adulto (Hillman *et al.*, 1990), afecta a varias áreas del desarrollo infantil. Los desplazamientos autónomos de los niños suponen importantes beneficios en los ámbitos del juego, la actividad física, la salud y el desarrollo físico, psicológico y social (Shaw *et al.*, 2013). En concreto, la movilidad autónoma desarrolla las capacidades de resolución de problemas y toma de decisiones (Carver *et al.*, 2008; Mackett *et al.*, 2007; Oliver *et al.*, 2011); reduce el temor a la delincuencia (Prezza y Paccilli, 2007) e incrementa los niveles de actividad física (Prezza *et al.*, 2001); mejora la conciencia espacial, las habilidades de orientación y la comprensión de las normas viales (Tranter y Whitelegg, 1994; Rissotto y Tonucci, 2002; Cohen y Cohen, 2013); supone una mayor interacción y mejor socialización con adultos, compañeros y personas de su entorno (Prezza *et al.*, 2001); e incrementa las relaciones con el barrio y el sentido de comunidad (Prezza y Pacilli, 2007).

Tras comprobar la necesidad de una mayor participación y movilidad autónoma infantil, surgen los primeros proyectos para su fomento, que parten tanto de las instituciones, como de las escuelas y las familias (Stewart, 2011). Algunas de estas iniciativas vienen a subrayar la necesidad de que los menores ocupen las calles, hagan uso de los espacios públicos y consigan así mayor visibilidad en la vida pública y la toma de decisiones. En esta línea diferentes Administraciones públicas de numerosos pueblos y ciudades apuestan por proyectos llamados «Caminos Escolares». Las iniciativas de Caminos Escolares persiguen, además, otros aspectos que preocupan a las Administraciones actuales, aspectos que guardan relación con el medio ambiente y la polución (Legorburu, 2022). En concreto, el fomento de dichos proyectos pretende también sensibilizar y educar a los niños de la movilidad sostenible y segura, contribuyendo, así a la mejora ambiental del entorno (Avellaneda, 2015).

Este trabajo pretende recoger dos buenas prácticas de dos proyectos de Caminos Escolares y subrayar los aspectos que potencian los resultados positivos de las estas iniciativas.

2. Metodología

Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio que tiene como objetivo medir el impacto de los proyectos de caminos escolares. En concreto, este estudio de casos realizado en los municipios de Bilbao y Leioa (Bizkaia) pretende dar valor a estos proyectos dirigidos desde diferentes instituciones gubernamentales (Ayuntamiento de Bilbao, Ayuntamiento de Leioa y Departamento de Salud del Gobierno vasco).

Stake (2013) define un *estudio de caso* como el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, con el fin de comprender su actividad en circunstancias específicas. En cuanto a las *buenas prácticas*, no existe un acuerdo sobre el concepto en la comunidad científica (Roman *et al.*, 2019). Sin embargo, sí que existe un consenso sobre el valor de estas prácticas. Se afirma que permiten documentar, ampliar y extraer conocimiento a partir de la comparación de experiencias y proyectos (Escudero, 2009); aportan conocimiento aplicado a la realidad, permitiendo conocer tanto las posibilidades como las limitaciones de implementar una determinada acción; generan redes de conocimiento internas y externas (Rodríguez *et al.*, 2018); permiten aprender de otros; y facilitan y promueven soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En concreto, los objetivos de este estudio de caso son los siguientes:

- Sistematizar la metodología y forma de trabajo llevada a cabo en el proyecto Eskolabideak.
- Identificar los puntos fuertes y de mejora del proyecto en los diferentes centros educativos donde se ha llevado a cabo.
- Analizar los elementos relacionados con la participación infantil, la colaboración con los centros educativos y la sostenibilidad de los procesos promovidos.

Para ello, se han utilizado diferentes técnicas de recogida de datos, tal y como se aprecia en la tabla 1:

Tabla 1. Técnicas de recogida de datos

TÉCNICA	BBPP-1	BBPP-2
Línea del tiempo	2 dinamizadores del proyecto	
Entrevistas	5 responsables de centro	15 niños y 12 familias
Sesión de contraste	3 agentes implicados	1 agente implicado
Análisis documental	Memorias e informes	Memorias e informes
Entrevista en profundidad		2 dinamizadores del proyecto
Focus group		4 personas del ámbito educativo y 2 del ámbito político

BBPP: Buenas prácticas

Como se observa, se utilizaron línea del tiempo, entrevistas, sesiones de contraste, análisis documental, entrevistas en profundidad y *focus group*. Esta triangulación metodológica refuerza la validez y fiabilidad de los datos obtenidos (García *et al.*, 2016).

3. Resultados

En ambos estudios de caso y mediante las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas, se recogen diversos resultados sobre los proyectos de caminos escolares.

En primer lugar, se aprecia el impacto en la autonomía de niños y niñas. Algunas de las voces de niños y niñas participantes así lo aseguran:

Ir sola te hace responsable. (E.Ni.1)

El ir andando es hacer algo de deporte. (E.Ni.2)

Aprendes a ser más responsable. (E.Ni.3)

Relacionarse y sentirse dentro de un equipo. (E.Ni.4)

El coche contamina y andar no contamina. (E.Ni.5)

Pero este impacto no se percibe únicamente en la infancia, sino que se puede también apreciar en el entorno y en el discurso político y de los agentes sociales. En este sentido, uno de los dinamizadores comenta:

Tiene un impacto en diferido en las transformaciones profundas en la ciudad, o sea, esa calle se ha peatonalizado, no por los caminos escolares, pero también por los caminos escolares. O sea, Sabino Arana ha conseguido ser peatonalizado, porque había una cultura, se había construido una sensibilidad, (Ep.Di.1)

Asimismo, se ha comprobado que el mero hecho de plantear la necesidad de implementar el proyecto hace que las familias entiendan la importancia de ofrecer un espacio más libre a sus hijos e hijas y se pregunten por qué no ofrecer mayor autonomía en el día a día. Asimismo, los miedos planteados por las familias respecto a los riesgos que conlleva el camino escolar parecen mejorar mediante el fomento de estas iniciativas. El respaldo institucional, así como las evidencias del impacto sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, hace que las familias transiten de unos sentimientos negativos de miedo e inseguridad, a otros más positivos relacionados con la confianza e independencia infantil.

Uno de los puntos fuertes de estos proyectos es la red y colaboración con la que se ha realizado desde su comienzo, ya que han trabajado de forma conjunta técnicos del ayuntamiento, profesionales del ámbito sanitario, policía municipal, psicólogos, etc. Además de estos agentes colaboradores, se aprecia una gran vinculación positiva con Haurren Hirien Sarea, red para la participación y autonomía infantil en la que se integran numerosos ayuntamientos de la comunidad autónoma de Euskadi. Esta colaboración ha sido relevante, ya que ha conseguido dar sentido y fuerza al proyecto, y de la cual han surgido otras colaboraciones como la de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la del Departamento de Salud del Gobierno vasco.

De hecho, yo creo que la formación de HHS es el arranque de muchos municipios. O sea, hay municipios que se acercan un poco como, bueno, vale, y tal, y después de la formación, porque esta misma que hemos tenido ahora con Zumaia y con Gatika, y ves que hay un cambio, es como:

«Vale, ahora ya lo entiendo y ya sé dónde me estoy metiendo». (Profesional2_línea de vida)

Finalmente, y con relación al punto anterior, la consolidación de un grupo motor formado por diferentes agentes relacionados con el proyecto hace que este se consolide en el tiempo y sea una iniciativa prioritaria año tras año en las escuelas del municipio. Además, este grupo toma decisiones, establece los siguientes pasos a seguir y solventar las dificultades que surgen a lo largo del proceso. Todo ello se lleva a cabo desde una visión multilateral, atendiendo las necesidades de todas las partes y trabajando de forma horizontal.

Como aspectos de mejora, destaca la necesidad de establecer un grupo motor que incluya la participación de las familias, poniendo en valor su punto de vista e incluyendo sus necesidades en la toma de decisiones. Y de la misma manera incluir al observatorio de la infancia en el proyecto, recogiendo las voces de los protagonistas principales de la iniciativa.

El impacto que el proyecto tienen sobre la infancia y su entorno es otro de los ámbitos de mejora, ya que, si bien los proyectos se han puesto en marcha y se ha comprobado el impacto positivo de estos, todavía hoy muchos niños y niñas continúan realizando el trayecto a la escuela acompañados por una persona adulta y en transporte motorizado, tal y como comenta una de las voces:

Es trágico comprobar que muchos niños seguían yendo en coche y en autobús escolar, y que, de los que iban andando, la gran mayoría seguían yendo con adultos. (Ep.Di.2)

Para acabar, una de las mayores dificultades de estos proyectos ha sido, por las fechas en las que se desarrollaron, el confinamiento y las medidas preventivas impuestas por la pandemia de la covid-19. Estos proyectos iniciaron el proceso en varios centros escolares durante el curso escolar 2019-2020, por lo que no se pudo concluir en su totalidad. Asimismo, el curso siguiente, y debido a las medidas de distancia social, entre otras, establecidas por el Gobierno y ejecutadas por los centros escolares, muchos de los procesos se paralizaron y perdieron fuerza entre los participantes. No obstante, algunos centros escolares empezaron a observar que en aquella situación los proyectos de caminos esco-

lares podrían ser una solución a muchos de los problemas que los cambios generados por la pandemia estaban acarreando, tales como los cambios en los horarios o la conciliación.

4. Conclusiones

Los proyectos de caminos escolares se han establecido como iniciativas con gran impacto en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, así como del entorno. Se trata de una iniciativa estable en el tiempo, y que cuenta con el respaldo de la Administración y numerosos agentes de la sociedad, y con unos procesos multilaterales y democráticos. Por lo tanto, podemos concluir que estamos ante unas buenas prácticas, aplicables a otros contextos donde se quieran lograr unos resultados similares a los aquí planteados. Cuenta con unos principios y metodología bien definida, que incorpora como se ha podido ver, novedades metodológicas contrastadas en la intervención. También es una buena práctica de referencia en el ámbito municipal que puede servir de gran ayuda para aquellos municipios y áreas de movilidad y sostenibilidad que quieran desarrollar iniciativas en este ámbito de la promoción de una movilidad segura e independiente de los niños y niñas en su desplazamiento a los colegios.

5. Referencias bibliográficas

Avellaneda, P. (2015). *Caminos escolares: condicionantes para el* éxito. Centro Nacional de Educación Ambiental.

Carver, A., Timperio, A. y Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity–A review. *Health & Place*, *14*(2), 217-227. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.06.004

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, *13*(3), 107-141. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871005

García, T., García, L., González, R., Carvalho, J. y Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, 3*.

Hillman, M., Adams, J. y Whitelegg, J. (1990) *One False Move... A Study of Children's Independent Mobility*. Policy Studies Institute.
Legorburu Fernández, I. (2022). *Eskolabideak eta haurren autonomia eta parte-hartzearen garapena. Onurak, zailtasunak eta erronkak*. UPV/EHU. http://hdl.handle.net/10810/57450
Mackett, R., Brown, B., Gong, Y., Kitazawa, K. y Paskins, J. (2007). Children's independent movement in the local environment. *Built environment*, *33*(4), 454-468. https://doi.org/10.2148/benv.33.4.454
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Guía de Buenas Prácticas para la participación de las Universidades Españolas en los rankings internacionales.* Secretaría General Técnica.
Oliver, M., Witten, K., Kearns, R. A., Mavoa, S., Badland, H. M., Carroll, P., Ergler, C. *et al.* (2011). Kids in the city study: research design and methodology. *BMC Public Health*, *11*, 1-12. https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-587
Prezza, M. y Pacilli, M. G. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in Italian adolescents: The role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of community psychology*, *35*(2), 151-170. https://doi.org/10.1002/jcop.20140
Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R. y Giuliani, M. V. (2001). The ídeo of psychosocial and environmental factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *11*(6), 435-450. https://doi.org/10.1002/casp.643
Rissotto, A. y Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of environmental Psychology*, *22*(1-2), 65-77. https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0243
Rodríguez, D. C., Mendoza, F. y Méndez, J. M. (2018). Diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(1), 163-179. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100163
Roman, G., Bilbao, S. y Alonso, I. (2019). Buenas prácticas y estrategias de inclusión a través del tiempo libre educativo con personas migrantes y refugiadas en Euskadi. En: *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 169-183). Octaedro.
Shaw, B., Fagan-Watson, B., Frauendienst, B., Redecker, A., Jones, T. y Hillman, M. (2013). *Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany* (1971-2010). http://www.psi.org.uk/site/publication_detail/852

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Stewart, O. (2011). Findings from research on active transportation to school and implications for safe routes to school programs. *Journal of Planning Literature, 26*(2), 127-150. https://doi.org/10.1177/0885412210385911

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tranter, P. y Whitelegg, J. (1994). Children's travel behaviours in Canberra: car-dependent lifestyles in a low-density city. *Journal of Transport Geography, 2*(4), 265-273.

2

Transición de Primaria a Secundaria y cambio de centro educativo: una propuesta participativa

NEREA PERMACH MARTIN
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
nerea.permach@ehu.eus

HAIZEA GALARRAGA ARRIZABALAGA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
haizea.galarraga@ehu.eus

RAKEL GAMITO GÓMEZ
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
rakel.gamito@ehu.eus

Resumen
La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria, a menudo, se realiza entre centros educativos distintos que, en algunos casos, además, están situados en localidades colindantes, pudiendo dificultar aún más el proceso. A los adolescentes les puede resultar complicado gestionar los cambios emocionales que implica dicho cambio, ya que las relaciones socioafectivas en esta etapa de la vida cobran una importancia relevante. Por todo ello, este tipo de transición requiere medidas específicas que garanticen un tránsito adecuado y satisfactorio no solo para el alumnado, sino para toda la comunidad educativa. Este trabajo recoge el diseño de una propuesta para acompañar de manera adecuada tanto al alumnado como a las familias, así como a los propios centros educativos, en la transición de la etapa de Educación Primaria a Educación Secundaria, especialmente cuando se da entre centros educativos y/o localidades diferentes. La propuesta define puentes (administrativo, socioemocional, plan de estudios, aspectos pedagógicos y autogestión del aprendizaje) y estructuras de coordinación necesarias para garantizar una transición exitosa. Se aboga por una metodología de cooperación activa en la planificación, ejecución y seguimiento de las acciones. Como conclusión, se destaca que todo

nuevo reto educativo requiere la colaboración coordinada y el desarrollo de relaciones de confianza en la comunidad educativa, promoviendo la participación y el acompañamiento para construir una cultura que proporcione una educación de mayor calidad.

Palabras clave: transición educativa, participación, coordinación, plan de tránsito, comunidad educativa

1. Introducción

La transición en educación se define como el proceso que el alumnado experimenta al cambiar de etapa, ciclo formativo o institución. Esta transición afecta al alumnado de manera significativa, tanto a nivel afectivo-social, como en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la transición de Educación Primaria a Secundaria, a menudo esta se realiza entre centros educativos diferentes. Incluso en ocasiones se da el caso en el que el nuevo centro está situado en una localidad colindante, lo que dificulta todavía más el proceso, ya que, como apuntan Gonçalves y Medín (2015), los diversos ecosistemas determinan los comportamientos adaptativos; por tanto, los sistemas de adaptación inducidos por un contexto se vuelven inadecuados en otro ecosistema más amplio.

La transición es una experiencia dual que puede estar cargada de optimismo y anticipación ante el desafío de la nueva etapa, pero, a su vez, de ansiedad, miedo o estrés. Podría decirse que, dentro del itinerario de la educación obligatoria, la transición de Primaria a Secundaria es uno de los momentos más delicados que atraviesa el alumnado. Hablamos de una etapa en la que los estudiantes pasan por un proceso complejo a nivel psicológico, social y académico para poder adaptarse a la nueva realidad del entorno escolar, a los cambios en las relaciones interpersonales y en la propia personalidad. Y cabe destacar que, en la adolescencia las relaciones socioafectivas cobran una importancia vital, puesto que juegan un rol determinante en el desarrollo adolescente (Collins y Repinski, 1994; Darling *et al.*, 1994).

De ahí que sean imprescindibles entornos socioeducativos saludables que garanticen el bienestar emocional y social del alumnado, influyendo notablemente en sus logros académicos.

Para tener éxito en la escuela, se debe estar bien (Diaz y Airín, 2014), y el bienestar psicológico enfatiza el vivir bien de manera plena y la realización de los potenciales humanos (Deci y Ryan, 2008). Sin embargo, esta transición es difícil y afecta de manera directa al alumnado en un periodo de tiempo no específico. Los sentimientos negativos con relación a la escuela pueden propiciar el surgimiento o aumento de una serie de presiones emocionales (Caffray y Schneider, 2000). Por todo ello, hablamos de un proceso en el que se debe atender de una manera especial al bienestar del alumnado, donde un acompañamiento adecuado garantizará una transición positiva.

La familia, la escuela y las amistades son elementos que deben estar en constante comunicación, ya que un desequilibrio entre estos contextos podrá repercutir en factores de riesgo en la adolescencia (Ruiz y Andrade, 2005). Siendo así, un diseño eficaz del proceso de transición de Primaria a Secundaria debe contar con la participación de toda la comunidad educativa, lo que implica un combinado de estrategias socioafectivas, de deliberación y de actuación. El alumnado que está inmerso en prácticas participativas se siente reconocido y, desde ahí, construye su identidad y autonomía (Novella, 2012). Por otra parte, solo desde ese reconocimiento y autonomía podrá hacer frente a los cambios sociales con los que se encontrará en el nuevo centro. Los cambios son de suma importancia para los protagonistas, como, por ejemplo: pasar de ser los mayores del centro escolar a ser a los más jóvenes o tener que relacionarse con nuevos compañeros y compañeras, así como con los nuevos docentes, personal del equipo de orientación...

Del mismo modo, los cambios físicos y administrativos del nuevo centro también son variables que suelen incidir, tales como: cambios en los horarios de entrada y salida, diferentes rutinas y nomas en el aula, convivencia con un mayor número de personas, el hecho de tener que trabajar con una cantidad mayor de profesores y profesoras, los nuevos vínculos profesorado-alumnado (Gaviria, 2016). Entre el personal docente de Educación Secundaria Obligatoria y el de Educación Primaria se dan diferentes matices en cuanto al trato con el alumnado y la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hablamos de cambios pedagógicos importantes que se deben tener en cuenta. La metodología suele, a menudo, cam-

biar por completo: aparece un docente por cada asignatura; al alumnado se le exige mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y los exámenes suelen tener un mayor volumen de contenido, lo que afecta en el rendimiento académico.

Por lo tanto, se deben construir puentes entre los centros que se realiza la transición para coordinar diferentes aspectos: Administrativos, socioemocionales, curriculares, pedagógicos y autogestión del aprendizaje. Será necesario la interacción entre todos los colectivos que forman la comunidad educativa (alumnado, personal docente, orientadores, familias, etc.) y el desarrollo de un plan que garantice una transición exitosa entre ambas etapas (Hill, 2003; Mizelle e Irvin, 2000), ayudando alumnado a sufrir menos estrés.

Este Plan de Transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria se debe recoger en los proyectos educativos de los dos centros (PEC) y está dirigido a crear estructuras de coordinación orientadas a desarrollar la continuidad del proceso educativo entre ambas etapas involucrando a toda la comunidad educativa.

2. Objetivos del trabajo

Diseñar una propuesta de transición participativa entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria dirigida a crear estructuras que coordinen las siguientes áreas: Coordinación sobre la organización del proceso de transición, coordinación del proceso de participación y recepción tanto del alumnado como de las familias, coordinación de los demás agentes involucrados, coordinación curricular y coordinación de la acción tutorial y de las medidas de atención a la diversidad.

3. Diseño de la propuesta

3.1. Método de coordinación y grupos de trabajo

Se crea un plan de transición para la consecución de los objetivos que buscan coordinar las siguientes áreas:

- *Coordinación sobre la organización del proceso de transición*: se refiere a la coordinación que contribuye a reforzar los canales de comunicación e información.
- *Coordinación curricular*: se entiende como la acción que permite dar un seguimiento pedagógico al proceso educativo que sigue el alumnado en la escolarización obligatoria.
- *Coordinación de la acción tutorial y de las medidas de atención a la diversidad*: se trata de la coordinación entre los orientadores y orientadoras de ambos centros. El conocimiento de las estrategias de seguimiento del alumnado se considera una acción para ayudar a prevenir el absentismo escolar precoz. Para ello, se ofrece la transmisión de información de las características del alumnado, los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna, etc. Junto a ello, se realiza, también la transmisión de información sobre las medidas educativas utilizadas en la etapa de Educación Primaria para el diseño y aplicación de mejoras en la nueva etapa a la mayor brevedad posible.
- *Coordinación del proceso de participación y acogida a familias y alumnado*: al igual que en otros procesos de aprendizaje, es imprescindible la participación de las familias y del alumnado. Es indispensable para el bienestar emocional del alumnado y una variable determinante para que la transición sea positiva. Por tanto, esta coordinación se considerará como una acción de coordinación del proceso de acogimiento. El aprendizaje en el proceso por parte de las personas involucradas puede ser la clave para realizarlo.
- *Coordinación del proceso de acogida del alumnado*: alude a la coordinación que debe existir para obtener información previa a la organización de los centros de la ESO para colaborar en la prevención de situaciones personales de desadaptación, aislamiento o bajo rendimiento escolar del alumnado, buscando fomentar la integración en el nuevo centro.

Por tanto, la intervención que se propone para la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria es una intervención orientadora, en la que destaca la participación e interacción entre todas las personas participantes: alumnado, profesorado, personal orientador y familia. La colaboración activa de los agentes implicados en la planificación, ejecución y seguimiento de las acciones será necesaria y el consenso ha de ser

norma para llegar a acuerdos, lo que garantizará el compromiso y la responsabilidad de todos los agentes implicados en el proceso. En la figura 1 se recoge las personas y los grupos principales de trabajo del Plan de Transición.

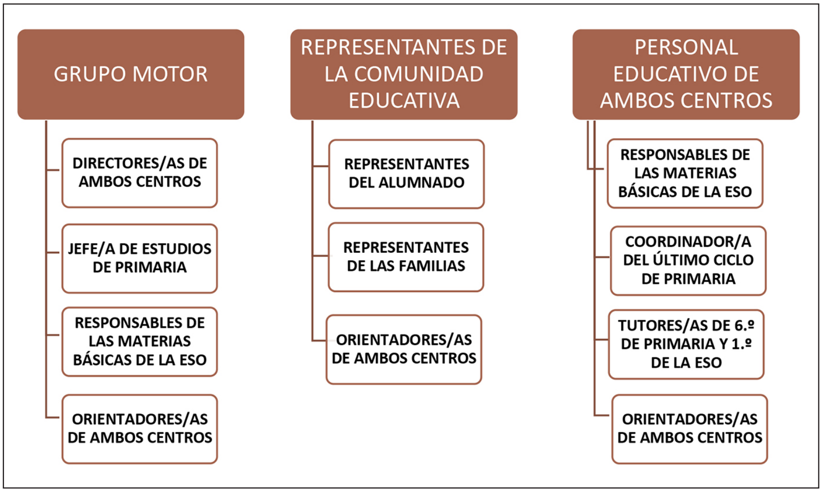


Figura 1. Personas participantes y grupos principales de trabajo. Fuente: creación propia.

3.2. Procedimiento

Se propone crear diferentes grupos de trabajo, comenzando por un grupo motor con miembros de ambos centros. El objetivo principal de este grupo motor es el de guiar y coordinar el proceso, garantizando el trasvase de información. A este grupo le corresponde, también, fijar el calendario y las reuniones.

Paralelamente, se creará un grupo constituido por los orientadores de ambos centros de trabajo y representantes del alumnado y familias con el fin de identificar y definir las necesidades de la comunidad educativa que guiarán el proceso de transición.

Por último, se creará un grupo de trabajo entre el personal educativo de ambas etapas que será en gran medida el responsable de la implantación del plan. Se debe garantizar, a su vez, la coordinación de los grupos de trabajo que correrán a cargo de los orientadores de ambos centros.

Estos tres grupos de trabajo principales darán paso a los grupos de trabajo reducidos con los que durante el proceso se

plantea realizar diferentes sesiones de trabajo con objetivos concretos. De ese modo, el plan incluirá acciones concretas para garantizar la transferencia de información y actividades para realizar durante la transición, como las dirigidas al alumnado de sexto de Primaria, las dirigidas a las familias, al alumnado con necesidades educativas especiales y las dirigidas a los grupos docentes y orientadores de ambos centros. Corresponde a los departamentos didácticos del centro de ESO y al grupo de profesorado del 3.er ciclo de Educación Primaria realizar la coordinación curricular que consiste en la elaboración de un convenio curricular que garantice la continuidad de ambos currículums.

Sesiones de trabajo en el centro de Primaria

En el centro de primaria se realizarán diferentes sesiones de trabajo para definir y garantizar la continuidad del proceso formativo y orientación emocional (sesiones con los tutores, con las familias y con el alumnado).

En el caso de los tutores de 6.º de Primaria y el orientador del centro, estarán dirigidas a la orientación profesional para su incorporación en el currículum, así como la definición de conceptos como Educación Secundaria y Orientación en Secundaria. Junto con esto se trabajarán las características evolutivas del alumnado de la etapa inicial de la ESO (principalmente el estado emocional y la capacidad cognitiva del alumnado de entre 12-14 años).

Por otro lado, se realizarán sesiones de trabajo entre el orientador del centro de Primaria y las familias para describir los itinerarios de aprendizaje y definir las características generales de la Educación Secundaria Obligatoria, características evolutivas del alumnado... Todo ello con el fin de que las familias obtengan herramientas necesarias y acompañen a sus hijas e hijos durante el proceso.

A su vez, se realizarán sesiones para conocer la localidad colindante y alrededores. Hablamos de trabajo en el aula con el fin de recabar información relevante para el alumnado, realidad lingüística que pueda afectar en el día a día... En definitiva, estas sesiones estarán dirigidas a que el alumnado no se sienta desorientado en una nueva realidad una vez llegue al nuevo centro. Para ello, junto con el trabajo previo en el aula, se propondrán

salidas para conocer la localidad y el centro. Las actividades se incorporarán y se entenderán como parte del desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro de Primaria.

Sesiones orientativas en la etapa de Secundaria

En el centro de Secundaria también se proponen diferentes sesiones de trabajo. Se trata de sesiones entre el jefe de estudios, tutores y orientadores del centro para garantizar la continuidad el proceso educativo y curricular, así como sesiones orientativas para trabajar los aspectos emocionales con el futuro alumnado. Se dedicará especial atención al análisis del alumnado con Necesidades Educativas Especiales que estará al cargo del Departamento de Estudios y Orientación.

Por otro lado, las sesiones con el profesorado estarán dirigidas a la caracterización del perfil del conjunto de las habilidades instrumentales del futuro alumnado, a cargo del Departamento de Orientación y Tutoría. En estas sesiones de trabajos con los tutores y tutoras del centro de Secundaria se realizarán los pertinentes descargos y cesión del perfil grupal, junto con el resto de documentación necesaria para el equipo docente.

Además, se programarán visitas guiadas individuales al centro tanto para el alumnado de Primaria como para las familias con el fin de dar a conocer la cultura del centro, sus peculiaridades, convivencia, etc. En el caso de la visita programada para el alumnado, se contará con la experiencia de alumnado que haya vivido la transición con anterioridad, por ejemplo, alumnado de segundo ESO que todavía tenga muy reciente la transición, aportando, así, una visión más cercana y real. Como broche final, se puede ofrecer un tentempié y crear un contexto afable en el que el futuro alumnado pueda identificar el nuevo centro como un espacio seguro. Para finalizar la visita, se debe desear un feliz final de curso y una mejor bienvenida al siguiente.

3.3. Secuenciación, evaluación y seguimiento del Plan de Transición

La duración del plan de transición es de todo el curso académico. En septiembre se creará el grupo motor y se acordará entre los centros el desarrollo del Programa de Transición (reuniones, fechas de visitas...). En octubre, en el centro de Primaria, se acor-

darán las actividades y sesiones de trabajo a realizar durante el curso. De igual modo, en octubre se creará el grupo de trabajo formado por la persona representante del alumnado, representantes de las familias y el orientador del centro. En enero se acordarán con el centro de Secundaria las visitas a realizar. A partir de ese momento, en los siguientes tres meses, se desarrollarán las actividades y sesiones acordadas entre y en cada centro. En mayo se realizarán las visitas al centro de Secundaria. A su vez, a lo largo del curso se realizarán al menos tres reuniones entre los grupos principales de trabajo para consensuar el programa, organizar visitas y realizar el trasvase de información, entre otros. En definitiva, se deberá garantizar el constante seguimiento del Plan de Transición.

Por último, con el fin de asegurar una transición exitosa, se ha de hacer una evaluación continua y formativa del Plan de Transición que consistirá en: evaluar las sesiones realizadas con el profesorado, el alumnado y las familias, evaluar la coordinación pedagógica y valorar el proceso de transición en general.

4. Conclusiones

La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria marca, según la literatura (Midgley y Maehr 2000; Psaltis, 2004; Sacristán, 1997), un cambio trascendental en la vida del alumnado. De ahí, surge la necesidad de la creación de planes de transición que aseguren que el proceso sea lo más satisfactorio posible para toda la comunidad educativa.

Por ese motivo, el diseño presentado en este trabajo busca fomentar la aplicación de estrategias para el desarrollo de la gestión emocional, promover la autonomía del alumnado, establecer estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias, establecer igualmente acuerdos en cuestiones curriculares, organizativas y metodológicas relacionadas con la transición y ejecutar proyectos comunes entre las distintas etapas.

Todo ello será diseñado por y para la comunidad educativa con el fin de fomentar la participación tanto de las familias y en particular la del alumnado en el proceso de transición, ya que se entiende que únicamente dándoles voz se reunirá la informa-

ción necesaria para el diseño, implementación y mejora del propio plan de transición.

5. Referencias bibliográficas

Caffrey, C. M., y Schneider, S. L. (2000). Why do they do it? Affective motivators in adolescents' decisions to participate in risk behaviors. *Cognition & Emotion*, *14*(4), 543-576.

Collins, W. A. y Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. En: R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (eds.). *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Sage.

Darling, N., Hamilton, S. F. y Niego, S. (1994). Adolescents' relations with adults outside the family. En: R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (eds.). *Personal relationships during adolescence* (pp. 216-235). Sage.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology 49*, 182-185.

Díaz-Vicario, A. y Gairín-Sallán, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, *66*, 189-206.

Fidalgo-García, M. y Barrera-Corominas, A. (2014). *La transición de la Primaria a la Secundaria. Ideas a partir de un estudio de caso.* UAB.

Gonçalves, S., y Bedin, L. M. (2015). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileiros: la importancia de los contextos familiares, de amistad y escolar. *Universitas Psychologica, 14*(4), 1399-1410.

Hill, Y. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education 11*(1), 15-20.

Midgley, C. y Maehr, M. (2000). *The transition to high school: Report to participating schools and districts.* University of Michigan.

Mizelle, N. e Irvin, J. (2000). Transition from Middle School into High School. *Middle School Journal 31*, 57-61.

Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (13)*2, 380-403.

Psaltis, I. (2004). *School transfer from primary to secondary education: a survey into the feelings of children transferring from primary to secondary education and the perceptions of parents and teachers.* Middlesex University.

Ruiz, M. R. y Andrade, D. (2005). La familia y los factores de riesgo relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en los niños y adolescentes (Guayaquil-Ecuador). *Revista Latino-americana de Enfermagem, 13*(esp.), 813-818.

Sacristán, G. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.

3

Entornos más sostenibles y seguros a través de los caminos escolares y activos: la voz de las familias y los niños y niñas

Naiara Berasategi Sancho
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
naiara.berasategi@ehu.eus

Maitane Picaza Gorrotxategi
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
maitane.picaza@ehu.eus

Ainhoa Gana Dañobeitia
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
ainhoa.gana@ehu.eus

Leire Etxezarraga Estankona
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
leire.etxezarraga@ehu.eus

Resumen

El camino escolar queda enmarcado en la cotidianidad de los niños como una acción obligatoria en el día a día. Sin embargo, este espacio puede potenciar el desarrollo de habilidades y competencias en la autonomía y el bienestar de estos. Partiendo de este marco, y dentro del proyecto *Eskolabide* (Universidad-Sociedad 20/15 UPV/EHU), con el objetivo de analizar los beneficios que aporta el realizar el tránsito escolar de una manera activa y autónoma, se desarrollaron grupos focales en diferentes municipios para recoger las voces de los niños y niñas, familiares y profesorado. Se realizaron dos grupos focales compuestos por familiares y profesorado. Los datos ponen en valor los caminos escolares activos y autónomos como generadores de espacios que promueven y posibilitan entornos más seguros y accesibles, aparte de promover hábitos

saludables para la infancia y aportar beneficios en su bienestar y su autonomía. Por ello, es importante de cara a futuro sensibilizar sobre la importancia que tienen estos tránsitos no solo para los niños y niñas, sino también para el entorno. Así como, repensar nuestras ciudades para brindar también espacios de calidad, ya que los elementos obstaculizadores son muy evidentes desde la visión de los niños y niñas.

Palabras clave: autonomía, participación, caminos escolares, dibujo

1. Introducción

Disertar sobre acción socioeducativa en infancia y juventud no remite única y exclusivamente a la intervención en una determinada franja de edad, sino que también lo hace a una nueva forma de entender la sociedad y la cultura en la que crecemos y nos desarrollamos (Jurado, 2003). La sociedad actual, una sociedad complejizada, guiada en gran medida por directrices capitalistas, y que, en no pocas ocasiones, promueve la exclusión de determinados colectivos, ofrece también infinidad de oportunidades de crecimiento y de cambio (Michavila, 2009).

En este sentido existen experiencias de participación en nuestro contexto que están ayudando a promover la participación de la infancia en los tránsitos escolares, se trata de experiencias como *eskolabideak* o caminos escolares que están impulsando el fomento de esta participación activa y a una mayor autonomía de la infancia. Se trata de experiencias donde se promueve que los niños y niñas vayan con sus amigos y amigas a la escuela sin la figura adulta y para ello se habilitan puntos de encuentro donde los niños y niñas se van juntando y realizan el trayecto junto a sus compañeros/as de clase o de colegio.

Diferentes investigaciones apuntan a cómo este tipo de experiencias están ayudando a la infancia no solo a nivel físico, mejorando la salud en general, sino también ayudan a una mayor socialización con sus pares, a conocer a nuevos amigos y a relacionarse con personas de diferentes edades. Además de obtener mayor conocimiento del medio y una mayor autonomía también aumenta la autoestima.

Otro beneficio logrado es que este tipo de propuestas llevan consigo una implicación institucional y de cambio de entorno para poder emprender caminos seguros. Para ello, suele ser nece-

sario readaptar los caminos e involucrar a los comerciantes que están dentro del camino; cambios que, sin duda, contribuyen a mejorar los espacios y entornos volviéndolos más saludables y seguros.

Así pues, más allá de diseñar entornos transitables o de readaptarlos hacia una mayor inclusión de la infancia en la vida diaria promoviendo sitios y espacios accesibles, estos caminos han de incluir, entre otros cambios: escuelas más cerca de casa (Babey *et al.*, 2009; Larsen *et al.*, 2009; McDonald, 2008; Schossberg *et al.*, 2006; Timperio *et al.*, 2006; Yalargadda y Srinivisan, 2008); mayores densidades de vecindario (Braza *et al.*, 2004; Kerr *et al.*, 2006; McDonald, 2008), menor exposición a carreteras con mucho tráfico en el camino a la escuela (Timperio *et al.*, 2006); características de diseño amigable para los peatones, como más ventanas en la calle (McMillan, 2007); más aceras y más anchas (Fulton *et al.*, 2005); aumentar las señales de tráfico (Buliung *et al.*, 2017; Lopes *et al.*, 2014); o más carriles bici y calles bien conectadas (Lopez-Centeno *et al.*, 2021).

Con este marco de fondo, el objetivo de este estudio es analizar los tránsitos escolares de diferentes municipios del País Vasco para recoger aspectos que facilitan o que entorpecen en realizar caminos más activos y autónomos, partiendo de las voces de las familias y profesorado implicado.

2. Metodología

2.1. Instrumento

Se ha utilizado la técnica de grupos focales para el análisis de los caminos escolares. En los grupos focales se genera un ambiente de complicidad entre las personas participantes, se retroalimentan en un diálogo donde la visión conjunta fluye. Las entrevistas en grupo son de bajo coste y ricas en datos, estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, que pueden llegar más allá de las respuestas del entrevistado individual (Flick, 2004, p. 127).

Así, en el Proyecto Eskolabideak se han llevado a cabo grupos focales en los que se ha recogido a través de las voces de profesorado y alumnado como son los tránsitos escolares ahondando

en aquellos elementos que facilitan la movilidad autónoma y activa y también en los beneficios que esto conlleva.

En concreto, esta técnica se ha utilizado en tres municipios del País Vasco, realizándose tres grupos focales.

2.2. Muestra

Se han realizado dos grupos de discusión en dos municipios la CAV, uno en Gipuzkoa (Centro 1) y otro en Bizkaia (Centro 2). En el Centro 1 el grado de movilidad activa era superior al 70%; sin embargo, en el Centro 2 la movilidad activa era inferior al 50%. En cada grupo han participado 7 personas, de las cuales 4 han sido profesores y profesoras (Profesores/as) y 3 han sido padres o madres de los niños y niñas del centro educativo elegido (Familias).

2.3. Análisis de datos

Las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis en la herramienta de *software* para análisis cualitativo Nvivo 12, QSR International (Windows). A través de un análisis de carácter exploratorio se ha realizado una categorización temática. La exploración se llevó a cabo, principalmente mediante la frecuencia de palabras, que ofrece un listado de los términos que aparecen con mayor frecuencia. También se utilizó el análisis de conglomerados para explorar las posibles relaciones entre los términos más frecuentes. Además, las opciones de búsqueda y análisis de palabras específicas nos permitieron explorar con mayor profundidad los conceptos clave que aparecían en las transcripciones. Una vez realizadas dichas consultas, se establecieron tres núcleos temáticos: elementos facilitadores para un camino activo y autónomo, elementos obstaculizadores para un camino activo y autónomo y aspectos de mejora para un camino activo y autónomo.

3. Resultados

Respecto a los tránsitos escolares y los elementos que facilitan o entorpecen el trayecto para que este se realice de manera activa y autónoma, en ambos grupos de discusión realizados se mencio-

nan los aspectos que dificultan el trayecto, pero también aquellos que lo facilitan. Sin embargo, en uno de los centros se señalan con más fuerza las múltiples barreras que se encuentra el alumnado para poder realizar el camino escolar de una manera autónoma y activa. En este centro existe una gran preocupación por los elementos que dificultan el tránsito, como se recoge en el siguiente testimonio: este no es adecuado y está lleno de obstáculos que entorpecen el acceso.

> *Mi palabra sería* accesibilidad, *que a día de hoy yo no la veo. Para llegar al edificio, primero tiene que haber eso, que en esa obra que se iba a hacer, pues que se tenga en cuenta que los niños puedan llegar andando a la escuela. Para mí, sería ese el primer punto, y cuanto ya te encuentres en ese escenario, ya puedes empezar esas reflexiones de debates y de compromisos. (Familia, Plentzia)*

Entre las dificultades que se encuentran en este centro educativo se destacan que el centro está lejos del centro urbano, se sitúa en un alto en el que el camino de acceso cuenta con una acera estrecha a un lado que, además, está sin cubrir. Lo que dificulta el tránsito andando sobre todo cuando llueve o hace viento, porque este se vuelve muy desagradable. Asimismo, el camino cuenta con un puente que cuando termina hay que cruzar un paso de cebra y, aunque este tiene un semáforo, los participantes del grupo focal lo catalogan como peligroso.

> *Ven peligro a la hora de cruzar el puente. El semáforo se pone prácticamente al mismo tiempo en verde tanto para los vehículos como para las personas, es raro, se pone en verde y en ámbar y crea confusión. (Directora, Centro 2)*

> *Más que el semáforo, es esa confluencia, que se juntan varios caminos en ese mismo punto, y es el punto de paso; y entonces, yo creo que el problema está ahí, el que no están separados los caminos: [...] el camino que baja de la escuela, el metro, el autobús y la carretera. En el mismo sitio confluye, y por ahí hay que pasar, [...] justo donde termina el puente. (Profesora, Centro 2)*

> *Asimismo, el puente divide al pueblo del centro escolar y no está tapado, por lo que de camino a la escuela te mojas. (Familia, Centro 2)*

En contraste, el otro centro educativo analizado cuenta con un carril bici (*bidegorri*) que va desde el pueblo al centro educativo, que se encuentra en lo alto del pueblo. La mayoría de los participantes señalan esto como algo positivo que ayuda mucho a que el tránsito escolar sea seguro. Además, potencia que el alumnado desde edades más tempranas empiece a ir solo al colegio y de manera activa, en la mayoría de los casos andando o en bici:

El bidegorri largo-largo que tenemos y que comienza en el barrio de abajo y llega hasta la escuela y eso aporta tranquilidad, también hay un río que da mucho juego y muchas zonas verdes, montes... (Profesora, Centro 1)

Esta carencia se observa en los dos centros educativos, ya que, al contar con aceras estrechas y carreteras anchas, hace que a veces se acumule mucha gente en los pasos y el tránsito no sea fácil, además de la congestión vehicular, que hace que el camino se vuelva peligroso, como se recoge en los siguientes testimonios.

Antes era más peligroso, porque todos los cursos salían a la vez, pero ahora es más tranquilo, pero, aun así, los patinetes y las bicicletas van muy rápido y no está delimitado, van todos por el mismo sitio. (Profesora, Centro 1)

Es que yo cuando voy con mi hija en ese punto, es que... ¡no hay acera!, es un momento de tensión importante para mí, y para las familias. (Familia, Centro 2)

Pero no solo son los elementos arquitectónicos y físicos los que dificultan generar procesos más autónomos y activos. También existen miedos por parte de las familias que obstaculizan y frenan este proceso.

Todo esto está influenciado por la conciliación familiar y laboral. Esto también puede acarrear que haya diferencias entre familias: porque no tienen medios para llevar a turnos al alumnado, porque también tienen otros hijos e hijas, etc. Les da miedo que esto recaiga en las familias y se responsabilicen de la organización. Puede llegar a ser más carga de trabajo, generando estrés. (Familia, Centro 2)

Se debería hablar con las familias sobre cómo valorarían ir andando en vez de en autobús, qué reflexiones hacen al respecto, igual no están preparadas... (Profesora, Centro 2)

El punto negro es tener que cruzar la carretera. (Familia, Centro 1)

Hay dos cosas diferentes en un mismo espacio, la acera y el bidegorri... (Profesora, Centro 1)

Entre los elementos que se recogen como facilitadores para propulsar la autonomía y movilidad activa de los niños y niñas se destacan: los entornos verdes, las zonas y aceras amplias, los carriles bici (bidegorri), riachuelos... que ayudan a que el entorno sea seguro y, por ende, facilite un tránsito más activo, seguro y autónomo por los mismos.

El centro está situado en una zona verde. Hasta el rio no hay bidegorri, está el centro antiguo que es peatonal y luego sí que está la autovía. (Profesora, Centro 1)

En uno de los grupos de discusión se menciona el proyecto *Lagunbusa* [Autobús amigo] que ayuda a los niños y niñas realicen su trayecto de manera activa en este caso con la figura de un adulto. Este es un proyecto que está organizado desde la escuela, pero que lo gestionan padres y madres. Está dirigido a niños y niñas jóvenes que vienen a pie, en bicicleta o patinete desde Tolosa. *Lagunbusa* comenzó a funcionar en el año 2008 con el alumnado de sexto de primaria. Pero poco a poco los niños y niñas fueron adquiriendo autonomía y hoy en día el alumnado a partir de los 10 años va andando solo, sin acompañamiento. Este curso son unos 20 niños y niñas de entre 4 y 8 años en el proyecto. Los niños y niñas visten un peto naranja y van acompañados de 2 adultos para hacer el camino diario de casa a la escuela. El Proyecto *Lagunbusa* ha ayudado a que las familias que al principio tenían miedo porque los veían pequeños cada vez tengan menos y se animen a participar en el proyecto.

En el día a día lo llevamos los padres y madres, pero los niños/as desde los 4 años se juntan y van acompañados de 2 adultos que nos vamos turnan-

do por semanas […] yo tengo Lagunbusa a las tardes. (Familia, Centro Educativo 1)

Lo hacemos con naturalidad, me parece enriquecedor. (Familia, Centro Educativo 1)

Lo tenemos muy interiorizado, así vivimos y que alguien venga y lo diga que lo hacemos bien es muy reconfortante, es bonito. (Familia, Centro Educativo 1)

Son múltiples las ventajas que conlleva el fomentar la movilidad activa y autónoma en los centros educativos y estas son más evidentes en los centros dónde ya se promueve este tipo de movilidad, como se recoge en uno de los grupos focales. Por una parte, el que los niños y niñas realicen el camino a pie y en grupo trae ventajas, como: el aumento la autonomía del menor, caminar por el entorno verde es saludable y supone un aprendizaje permanente para los niños y niñas. Por otro lado, el niño gana autonomía mientras al mismo tiempo desarrolla la responsabilidad. El tener que ir solos también ayuda a que aprendan a regular el tiempo y los horarios, practican deporte, y esto es saludable, tienen un mayor contacto con la naturaleza y, además, fomentan una cultura de cuidado del medio ambiente. Asimismo, se incentiva compañerismo, y se crean nuevas relaciones de amistad ampliando la red de amigos y también ayudando a que se den más relaciones entre diferentes edades. Ayuda también a hacer comunidad, a que la gente se conozca más.

Es un aprendizaje, llegan más espabilados, más despejados con tiempo para pensar, es sano y hacen deporte. (Profesora, Centro 1)

Todos vienen hablando y a la vez, tienes más gente alrededor y hablan con personas de diferentes edades […] y te sientes protegido. (Familia, Centro 1)

Se hace comunidad. Todos nos conocemos. El niño y niña también se siente grande. El deporte despierta las neuronas. Y tienen la oportunidad de conocer el clima, la hora […]. Lo importante es descubrir lo que te rodea, al fin y al cabo, tomas conciencia. (Familia, Centro 1)

Los niños aprenden el camino, lo valoramos muy positivo, se van haciendo autónomos, y las familias al principio les costaba, pero ya mucho menos y estamos contentos. (Profesora, Centro 1)

Por último, respecto a cómo seguir impulsando la movilidad activa y autónoma, en ambos grupos de discusión se apunta la necesidad de reconstruir los espacios dando prevalencia al peatón y, para ello, es necesario ampliar las aceras y promover los carriles bici. Asimismo, se destaca que es preciso disminuir el tráfico derivándolo por otros caminos y regulando el límite de velocidad. Promover la urbanización de la zona, ofrecer espacios en donde existan zonas cubiertas. Asimismo, aparte de urbanizar la zona y adecuarla a las necesidades de los viandantes es necesario concienciar a las familias y visibilizar las ventajas y beneficios que tiene el ir andando en los menores, atendiendo a los miedos e inseguridades que pueda haber.

Tendría que asimilarse dejar libre el bidegorri, prestar más atención, pedagogía. (Familia, Centro 1)

Me parece enriquecedor, cuando éramos pequeños e íbamos siempre andando y es verdad que tengo recuerdos muy buenos del camino a la escuela con los amigos y luego se paró, pero miedo y dinámicas diferentes, pero es muy enriquecedor en muchos sentidos... (Familia, Centro 1)

Yo la duda que tengo es si la forma en la que se hace ahora se sustituye por un camino que esté bien y que esté muy muy muy bien organizado; o va a acabar en una cantidad de coches enorme. Y el problema de esto es que es como un embudo, es como una montañita que tiene un par de caminos para subir y está bastante limitado, [...] no da para mucho más. [...] Pero eso tiene que estar unido al tema de la conciliación, la vida laboral y familiar; y es un problema por el horario. (Familia, Centro 2)

Ahí está pendiente lo de la estación, la urbanización de la zona, que va una rotonda..., en fin, está pendiente de que se urbanice. (Familia, Centro 2)

Se ha solicitado que se mantenga el servicio de autobuses precisamente por esas dificultades al acceso a la escuela. (Directora, Centro 2)

4. Conclusiones y propuestas de futuro

El presente trabajo de investigación pone en relieve los beneficios que tiene el ir andando de manera activa y autónoma en los tránsitos escolares. Entre los beneficios destacan, entre otros: aumento de la autonomía y desarrollo psicosocial, mayor conocimiento del entorno y beneficios en la salud y a nivel físico, y ayuda a ampliar la red de amistades, la relación entre diferentes edades o grupos de amigos/as, ayuda a fomentar la cultura comunitaria y a que la gente se conozca más y ayuda a una mayor sensibilización hacia el cuidado del medio ambiente, transformación de los territorios a territorios más sostenibles. Estudios previos también han recogido beneficios a nivel físico (Berasategi y Alonso, 2021; Cooper *et al.*, 2003; Janssen y LeBlanc, 2010; Mackett *et al.*, 2007; Rosenberg *et al.*, 2009; Schoeppe *et al.*, 2013), personal (Berasategi *et al.*, 2021; Tonucci, 2009), académico (Preiss, 1989; Veitch *et al.*, 2017) y social (Prezza y Pacilli, 2001; Veich *et al.*, 2006). Asimismo, aparece la necesidad de que desde los centros educativos se promueva la necesidad de encaminar procesos dónde se fomente la movilidad activa y autónoma del alumnado.

Por lo tanto, queda más que en evidencia la urgencia de seguir promoviendo iniciativas y proyectos (Haurren Hirien Sarea, s. f) que se impulsen desde los centros educativos y los municipios, para que los niños y niñas puedan ir de una manera activa y autónoma al colegio. Porque, cómo ha quedado plasmado a través de los datos recabados, estas iniciativas y proyectos ayudan a generar una nueva cultura de entender los entornos y promueven la movilidad activa y autónoma y sensibilizan sobre los beneficios que conlleva esta práctica.

5. Referencias bibliográficas

Babey, S. H., Hastert, T. A., Huang, W. y Brown, E. R. (2009). Sociodemographic, family, and environmental factors associated with active commuting to school among US adolescents. *Journal of public health policy*, *30*(1), S203-S220.

Berasategi, N. y Alonso, I. (2021). Al colegio hay que ir andando. *The conversation.*

Berasategi, N., Legorburu, I., Aliri, J. y Alonso, I. (2021). The 'walking with friends to school' project and its contribution to independent mobility, self-esteem and happiness. *Children & Society*, *00*, 1-11.

Braza, M., Shoemaker, W. y Seeley, A. (2004). Neighborhood design and rates of walking and biking to elementary school in 34 California communities. *American journal of health promotion*, *19*(2), 128-136.

Buliung, R. N., Larsen, K., Faulkner, G. y Ross, T. (2017). Children's independent mobility in the City of Toronto, Canada. *Travel behaviour and society*, *9*, 58-69.

Cooper, A. R., Page, A. S., Foster, L. J. y Qahwaji, D. (2003). Commuting to school – Are children who walk more physically active? *American Journal of Preventive Medicine*, *25*(4), 273-276.

Haurren Hirien Sarea (s. f). http://www.haurrenhiria.eus

Janssen, I. y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, *7*(1), 1-16.

Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *29*, 127-142.

Kerr, J., Rosenberg, D., Sallis, J. F., Saelens, B. E., Frank, L. D. y Conway, T. L. (2006). Active commuting to school: associations with environment and parental concerns. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *38*(4), 787-793.

Larsen, K., Gilliland, J., Hess, P., Tucker, P., Irwin, J. y He, M. (2009). The influence of the physical environment and sociodemographic characteristics on children's mode of travel to and from school. *American Journal of Public Health*, *99*(3), 520-526.

Lopes, F., Cordovil, R. y Neto, C. (2014). Children's independent mobility in Portugal: effects of urbanization degree and motorized modes of travel. *Journal of Transport Geography*, *41*, 210-219.

López-Centeno, F. D., Gálvez-Fernández, P., Herrador-Colmenero, M. y Lara-Sánchez, A. J. (2021). Intervención educativa para incentivar hábitos de desplazamiento activo al colegio en escolares de primaria. *Journal of Sport and Health Research*, *13*(2), 331-346.

Mackett, R. L., Brown, B., Gong, Y., Kitazawa, K. y Paskins, J. (2007). Children's independent movement in the local environment. *Built Environment*, *33*(4), 454-468.

McDonald, N. C., Deakin, E. y Aalborg, A. E. (2010). Influence of the social environment on children's school travel. *Preventive medicine*, *50*, S65-S68.

McMillan, T. E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. Transportation Research: Part A. *Policy and Practice*, *41*(1), 69-79. https://doi.org/10.1016/j.tra.2006.05.011

Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, *185*(núm. extra), 3-8.

Preiss, D. (1989). *Frauen – Kinder – Auto – Träume*. Elefanten Press.

Prezza, M., Alparone, F. R., Cristallo, C. y Luigi, S. (2005). Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor. J. Rudner. *Progress in Planning*, *78*(2012), 1-53.

Rosenberg, D., Ding, D., Sallis, J. F., Kerr, J., Norman, G. J., Durant, N., Harris, S. K. y Saelens, B. E. (2009). Neighborhood Environment Walkability Scale for Youth (NEWS-Y): reliability and relationship with physical activity. *Preventive medicine*, *49*(2-3), 213-218.

Schlossberg, M., Paulsen-Phillips, P., Johnson, B. y Parker, B. (2005). How do they get there? A spatial analysis of a 'sprawl school' in Orgeon. *Planning, Practice & Research*, *20*(2), 147-162.

Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H., Oliver, M. y Curtis, C. (2013). Associations of children's independent mobility and active travel with physical activity, sedentary behaviour and weight status: a systematic review. *Journal of science and medicine in sport*, *16*(4), 312-319.

Timperio, A., Crawford, D., Telford, A. y Salmon, J. (2004). Perceptions about the local neighborhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, *38*(1), 39.

Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventive Medicine*, *30*(1), 45.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños Cities at human scale. Children's city. *Revista de Educación* (núm. especial), 147-168.

Yarlagadda, A. K. y Srinivasan, S. (2008). Modeling children's school travel mode and parental escort decisions. *Transportation*, *35*(2), 201-218.

Veitch, J., Carver, A., Salmon, J., Abbott, G., Ball, K., Crawford, D., Cleland, V. y Timperio, A. (2017). What predicts children's active transport and independent mobility in disadvantaged neighborhoods? *Health & Place*, *44*, 103-109.

4

Bienestar psicológico de estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria

Sandra Melero Santos
Universidad de Cádiz, sandra.melero@uca.es

Sandra Rivas-García
Universidad de Cádiz, sandra.rivas@uca.es

Rosa M.ª Ruiz-Ortiz
Universidad de Cádiz, rosamaria.ruiz@uca.es

M.ª del Carmen Canto-López
Universidad de Cádiz, maria.cantolopez@uca.es

Resumen

Los últimos acontecimientos a nivel mundial han sido un importante factor a considerar en salud mental, en especial en jóvenes. Generalmente, cuando se habla de salud mental, existe una concepción negativa y basada en problemas. No obstante, la ausencia de dificultades no implica que una persona esté en condiciones óptimas. Por ello, se hace especialmente relevante considerar variables de bienestar. El bienestar psicológico puede entenderse como un estado positivo a nivel físico, social y mental, no solo como la ausencia de dolor o incapacidad. Estudios previos señalan el bienestar psicológico como facilitador de un buen desempeño académico, un mejor afrontamiento del estrés y una mayor autoeficacia. Variables especialmente importantes para superar una carrera universitaria. El objetivo de este trabajo consiste en analizar los niveles de bienestar psicológico de estudiantes universitarios. Más de 200 estudiantes de primero de los grados de educación de la Universidad de Cádiz cumplimentaron en línea algunos datos sociodemográficos y la *Escala de Bienestar Psicológico* de Ryff. Los resultados muestran que los estudiantes tienen niveles similares de bienestar respecto a estudios previos en nuestro país, excepto en algunas subescalas. Por otro lado, se ha encontrado que las chicas tienen pun-

tuaciones más altas en ciertas subescalas. También pueden apreciarse diferencias en cuanto al núcleo de convivencia, la posesión de mascotas o el nivel educativo de los progenitores. Finalmente, no existen diferencias significativas en cuanto al grado estudiado, los estudios de acceso, la presencia de hermanos/as o el nivel socioeconómico.

Palabras clave: salud mental, bienestar, estudiantes, desempeño académico

1. Introducción

En los últimos tiempos, el mundo ha cambiado considerablemente, incluyendo una serie de acontecimientos que podemos considerar históricos (por ejemplo, conflictos bélicos, una pandemia mundial con confinamiento incluido, etc.). Todos estos sucesos son un importante factor a considerar en lo que respecta a la salud mental (Saladino *et al.*, 2020), especialmente de las personas jóvenes (al verse, por ejemplo, encerradas sin poder salir y cambiando por completo sus costumbres, contextos y compañías habituales).

En líneas generales, cuando se habla de *salud mental*, la idea que se nos viene a la mente son una serie de trastornos, dificultades o síntomas, es decir, se tiene una concepción eminentemente negativa y basada en la presencia de dichos problemas. No obstante, es importante considerar que la ausencia de problemas o diagnósticos concretos no necesariamente implica que una persona se encuentre en condiciones óptimas en lo que respecta a su salud mental (Dogan *et al.*, 2013; Galderisi *et al.*, 2015). Por ello, se hace especialmente relevante llevar a cabo estudios desde una perspectiva más positiva, considerando variables como el bienestar psicológico, ya que pueden aportarnos una información muy rica y variada sobre el desarrollo de la persona en cuestión.

El *bienestar psicológico* puede entenderse como un estado positivo a nivel físico, social y mental, no solo como la ausencia de dolor, incomodidad o incapacidad (Department for Environment Food and Rural Affairs, 2008). Según su definición, para que haya bienestar es necesario que las necesidades básicas hayan sido cubiertas, que la persona sienta que tiene un propósito vital y que es capaz de alcanzar sus metas personales más relevantes y formar parte de la sociedad en la que vive. El bienestar

se impulsa a través de condiciones como la presencia de relaciones sociales de apoyo, comunidades inclusivas, buena salud, seguridad personal y económica, un empleo gratificante, y un ambiente saludable.

Existen diversos modelos que tratan de explicar este concepto y las variables que están implicadas en su desarrollo. Uno de estos modelos fue desarrollado por Ryff (2014), quien sostenía que el bienestar es algo más que la felicidad. Esta autora incluyó seis dimensiones diferentes: autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas con otras personas, propósito en la vida y autoaceptación. De acuerdo con esta autora, el bienestar se relaciona con una gran cantidad de variables, generalmente en las áreas de: desarrollo, personalidad, experiencias familiares, trabajo y otros compromisos, salud e intervención.

Otra perspectiva la aporta el modelo dinámico de bienestar (Campion y Nurse, 2007). Estos autores consideran cuatro componentes principales para el desarrollo del bienestar, tres bloques sobre impacto y un último sobre consecuencias: 1) detección de grupos de alto riesgo, 2) desarrollo de factores protectores, 3) creación de ambientes de apoyo, y 4) mejora de los niveles físicos y sociales.

Finalmente, otro modelo fue desarrollado por Thompson y Marks (2008), quienes entienden el bienestar como un constructo más dinámico. Para describir el proceso de bienestar psicológico, los autores usan cuatro características relevantes: las condiciones externas, los recursos psicológicos propios, el funcionamiento psicosocial y los sentimientos positivos.

Considerando los eventos mencionados al inicio y retomando la idea de que las personas jóvenes fueron de las más afectadas a nivel de salud mental, es preciso ver qué variables (de entre todas las que podrían relacionarse con niveles elevados de bienestar psicológico) se hacen especialmente relevantes para este colectivo. En este sentido, estudios previos señalan el bienestar psicológico como facilitador de cuestiones como el desempeño académico (Carranza-Esteban *et al.*, 2017; Salanova-Soria *et al.*, 2005), un mejor afrontamiento del estrés (Matalinares *et al.*, 2016) y una mayor autoeficacia (González-Cabanach *et al.*, 2012) en estudiantes de niveles universitarios. Todas las variables mencionadas previamente se hacen también especialmente importantes para

afrontar y superar con éxito una carrera universitaria (Delgado-Domenech *et al.*, 2019).

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los niveles de bienestar psicológico de estudiantes universitarios, en concreto de alumnos y alumnas de las carreras de educación (Grados de infantil y primaria). En este caso, se hace especialmente relevante la necesidad de estudiar los niveles de bienestar de los futuros maestros y maestras, debido a que, además de ser estudiantes universitarios en la actualidad, en unos años van a tener en sus aulas a montones de niños y niñas sobre los que podrán proyectar también estas variables en su desempeño como docentes, como ya muestran algunos estudios previos (Leal-Soto *et al.*, 2014; Romeiro-Martínez, 2015; Zee y Koomen, 2016).

2. Método

Participaron un total de 213 estudiantes de primer curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz, con una media de 18,73 años de edad (DT = 5,28). En la tabla 1 se muestran algunos datos adicionales.

Los participantes cumplimentaron un cuestionario sobre algunas variables sociodemográficas y la *Escala de Bienestar Psicológico* de Ryff (Ryff y Keyes, 1995) en su versión adaptada y validada al castellano (Díaz *et al.*, 2006). Esta versión concretamente consta de 29 ítems de los cuales puede extraerse una puntuación general y las puntuaciones de seis subescalas que coinciden con los dominios del modelo de bienestar psicológico planteado por la autora (propósito en la vida, dominio del entorno, relaciones positivas, crecimiento personal, autonomía y autoaceptación). Cada ítem se puntúa mediante una escala Likert de 1 a 6 y las puntuaciones se calculan realizando el promedio de los ítems. Esta escala ha sido ampliamente utilizada en trabajos previos por todo el mundo. Además, en este estudio presenta un buen nivel de fiabilidad, ya que su alfa de Cronbach es de 0,90 para la puntuación total y de entre 0,60 y 0,85 para las subescalas.

De forma previa a la realización del cuestionario, cada participante firmó un consentimiento informado en el que se especificaba la voluntariedad de participar en el estudio, el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos entre otras cuestiones. Los

Tabla 1. Variables sociodemográficas

Variable	Subcategorías	%
Sexo	Hombre	17.8
	Mujer	82.2
Grado que estudia	Infantil	64.3
	Primaria	35.7
Estudios de acceso a la universidad	Bachillerato	62
	Ciclo Formativo	35.2
	Otros	2.8
Unidad de convivencia	Familiares	77.4
	Pareja	1.9
	Compañeros/as de piso	19.8
	En solitario	0.9
Nivel económico	Muy bajo	1
	Bajo	6
	Medio	60
	Medio alto	30
	Muy alto	3
Nivel educativo progenitores	Sin estudios	2.9
	Primaria	23
	Secundaria	17.8
	FP	34.7
	Universidad	21.6
Hermanos/as	Sí	85.9
	No	14.1
Mascotas	Sí	83.1
	No	16.9

datos fueron recogidos en una sesión única en el contexto académico haciendo uso de un formulario en línea creado con la herramienta Google Forms. Posteriormente, los datos fueron volcados en el programa estadístico SPSS para su posterior revisión y análisis.

3. Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de la variable bienestar considerando su puntuación total y las 6 subescalas. Los resultados pueden verse en la tabla 2.

Tabla 2. Descriptivos de la variable bienestar

	Mínimo	Máximo	Media	DT
Bienestar total	2.17	5.93	4.47	.67
Autoaceptación	1.00	6.00	4.37	1.05
Relaciones positivas	1.20	6.00	4.79	.98
Autonomía	1.67	6.00	3.99	.87
Dominio del entorno	2.00	6.00	4.24	.82
Crecimiento personal	2.00	6.00	5.10	.81
Propósito en la vida	1.20	6.00	4.55	.96

A continuación, como puede observarse en la figura 1, se han comparado las puntuaciones medias de cada una de las escalas y la puntuación total respecto a un estudio previo realizado en España en 2015 (Muratori *et al.*, 2015). Los resultados muestran diferencias significativas en la subescala dominio del entorno

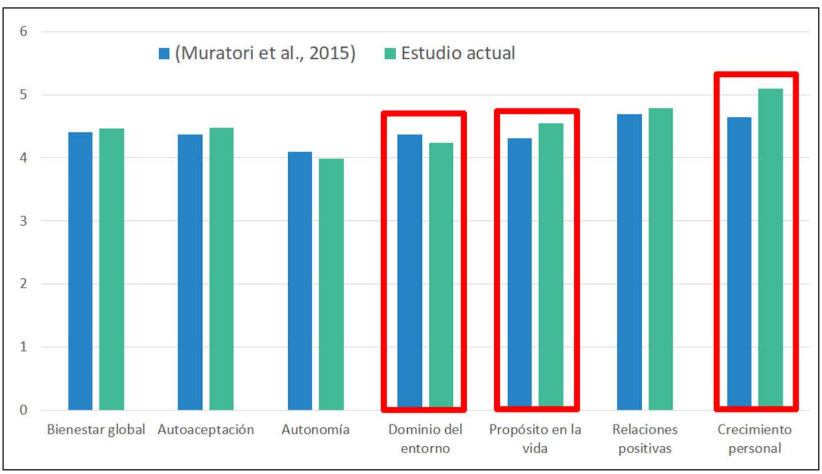


Figura 1. Comparación de puntuaciones con estudio previo

(donde la puntuación del presente estudio es más baja) y en las subescalas propósito en la vida y crecimiento personal (donde las puntuaciones del estudio actual son superiores).

Por otro lado, como puede observarse en la tabla 3, se han comparado las puntuaciones medias en cada una de las subescalas en función del género de los participantes. En este caso han aparecido dos diferencias significativas, en las subescalas crecimiento personal y dominio del entorno en las que las chicas puntúan más alto que los chicos.

Tabla 3. Comparación de medias por género

	Hombres	Mujeres	U-Mann-Whitney	p
Bienestar total	4.39	4.49	2987.00	0.32
Autoaceptación	4.35	4.37	3217.50	0.75
Relaciones positivas	4.89	4.77	3421.00	0.78
Autonomía	4.15	3.96	3739.50	0.22
Dominio del entorno	4.09	4.37	2946.50	0.27
Crecimiento personal	4.76	5.17	2417.50	0.00
Propósito en la vida	4.21	4.63	2419.50	0.00

Asimismo, se realizaron comparaciones de medias en función de otras variables recogidas en el cuestionario sociodemográfico. En concreto, respecto a la variable unidad de convivencia actual, los análisis realizados muestran únicamente diferencias significativas en la subescala de propósito en la vida, donde las personas que conviven con su pareja tienen puntuaciones menores que aquellas que residen con familiares, compañeros/as de piso o en solitario (K-W = 7,93, $p < 0.05$). En lo referente al nivel educativo de los progenitores, se obtuvo igualmente un único resultado significativo en la subescala dominio del entorno, donde los chicos y chicas cuyos progenitores no tienen estudios puntúan más bajo que aquellos cuyos padres y madres tienen algún tipo de formación académica (K-W = 13,23, $p < 0.05$).

También se efectuaron comparaciones entre las puntuaciones medias entre aquellos alumnos y alumnas que tienen mascotas y aquellos que no las tienen. En este caso, la única subescala en la que aparecen diferencias significativas es la de autonomía, don-

de quienes tienen algún tipo de mascota presentan puntuaciones superiores respecto a quienes no tienen (U = 4250; $p < 0,05$).

Para acabar, cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas respecto al tipo de grado estudiado (infantil o primaria), a los estudios de acceso a la universidad (bachillerato, ciclos formativos u otros), a la presencia o no de hermanos o hermanas en el núcleo familiar o al nivel socioeconómico (valores desde muy bajo a muy alto).

4. Conclusiones

El objetivo de este trabajo consistía en analizar los niveles de bienestar psicológico de estudiantes universitarios, concretamente de alumnos y alumnas pertenecientes a las carreras de Ciencias de la Educación. Como se mencionó anteriormente, este grupo se hace especialmente relevante debido a la futura profesión docente de este alumnado. Estudios previos han demostrado que existe una relación entre mayores niveles de bienestar psicológico y prácticas docentes motivacionales (Leal-Soto *et al.*, 2014) o menores niveles de estrés laboral (Romeiro-Martínez, 2015). Por tanto, queda patente que es necesario estudiar la salud mental desde una perspectiva positiva y no centrarnos siempre en los aspectos más negativos.

El presente estudio permite concluir que existen algunas diferencias en las puntuaciones de bienestar psicológico de los estudiantes universitarios respecto a estudios previos en el país (Muratori *et al.*, 2015), lo que podría derivar, por ejemplo, de los cambios sociales de los últimos años. Asimismo, respecto a diferencias de género, las chicas presentan mayores puntuaciones en propósito en la vida y en crecimiento personal. Estos resultados siguen la línea de otros trabajos previos, donde las mujeres puntuaron más alto en algunas subescalas (Muratori *et al.*, 2015; Ryff, 2014).

La siguiente conclusión que podemos extraer es que existen determinadas variables que pueden hacer que los estudiantes presenten niveles más elevados de bienestar psicológico, como el hecho de tener mascotas. Investigaciones previas también demuestran los efectos positivos sobre la salud mental en personas que adoptan una mascota, no solo por la compañía que aportan,

sino por los cambios actitudinales y conductuales asociados (Londoño-Taborda *et al.*, 2018).

5. Implicaciones prácticas

Podemos afirmar que es importante conocer los niveles de bienestar psicológico del alumnado universitario, ya que, como se ha mencionado anteriormente, promoviendo el bienestar psicológico también se obtienen otros beneficios (actuales y futuros). El hecho de que alumnos y alumnas en las aulas de educación tengan buenos niveles de bienestar los acerca a un mayor éxito a nivel académico y, además, puede hacer que sean mejores docentes en el futuro. Por tanto, no son únicamente los alumnos y alumnas los que se benefician, sino la sociedad en general. En este sentido, como profesorado universitario debemos intentar promover que los niveles de bienestar de nuestro alumnado sean elevados, para que así cuenten con la presencia de este factor protector.

En cualquier caso, este trabajo no es más que un estudio exploratorio en una población muy concreta y con unas características determinadas. No obstante, deja patente la necesidad de estudiar el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en mayor profundidad, con vistas a proponer intervenciones que lo potencien y promuevan para reforzar todos sus beneficios asociados.

6. Referencias bibliográficas

Campion, J. y Nurse, J. (2007). A dynamic model for wellbeing. *Australasian Psychiatry*, *15*(supl. 1), 24-27. https://doi.org/10.1080/10398560701701106

Carranza-Esteban, R. F., Hernández, R. M. y Alhuay-Quispe, J. (2017). Psychological well-being and academic achievement in undergraduate psychology students. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, *13*(2), 133-146. https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.133-146

Delgado-Domenech, B., Martínez-Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia

emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, *35*, 46-60.

Department for Environment Food and Rural Affairs (2008). *Sustainable Development Indicators in your Pocket 2008*. Gobierno del Reino Unido. https://www.thenbs.com/PublicationIndex/documents/details?Pub=DEFRA&DocID=286972

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, *18*(3), 572-577.

Dogan, T., Totan, T. y Sapmaz, F. (2013). The role of self-esteem, psychological well-being, emotional self-efficacy, and affect balance on happiness: A path model. *European Scientific Journal*, *9*(20).

Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J. y Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, *14*(2), 231-233. https://doi.org/10.1002/wps.20231

González Cabanach, R., Valle-Arias, A. V., Freire-Rodríguez, C. y Ferradás Canedo, M. (2012). The relations between perceived self-efficacy and psychological well-being in university students. *Revista Mexicana de Psicología*, *29*(1), 40-48.

Leal-Soto, F., Dávila-Ramírez, J. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, *13*(3), 1037-1046. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana

Londoño-Taborda, M., Lemos, M. y Orejuela, J. J. (2018). Impacto de la adopción de una mascota en las percepciones de bienestar físico y emocional. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, *10*(2), 53-74. https://doi.org/10.17533/udea.rp.v10n2a03

Matalinares, M. L., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J. y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona*, *19*, 105-126. https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.975

Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J. L. y Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España. *Psykhe*, *24*(2), 1-18. https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.900

Romeiro-Martínez, S. (2015). Bienestar psicológico y laboral en los docentes: Un estudio empírico correlacional. *ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional*, *2*(1), 123-148.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*(1), 10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Ryff, C. D. y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Saladino, V., Algeri, D. y Auriemma, V. (2020). The Psychological and Social Impact of Covid-19: New Perspectives of Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *11*, 577684. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684

Salanova-Soria, M., Martínez-Martínez, I. M., Bresó-Esteve, E., Llorens-Gumbau, S. y Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, *21*(1), 170-180.

Thompson, S. y Marks, N. (2008). *Measuring well-being in policy: Issues and applications*. Foresight Project on Mental Capital and Well-being. http://www.neweconomics.org/publications/entry/measuring-well-being-in-policy

Zee, M. y Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

BLOQUE II: BIENESTAR Y BUEN TRATO A LA INFANCIA

5

La utilización de menores de 18 años en el delito de tráfico de drogas: una propuesta de Política Criminal

Paloma Bárcena-López
Escuela Internacional de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pbarcena8@alumno.uned.es

Resumen
El Código Penal español de 1995 recoge en su artículo 370.1 un tipo agravado del delito de tráfico de drogas que castiga la utilización de «menores o disminuidos psíquicos» en las actividades propias de este delito. En esta investigación se presenta un análisis jurisprudencial para determinar si en estos supuestos se están protegiendo los derechos de los adolescentes y qué criterios utiliza el órgano juzgador para determinar la implicación del menor consiente o inconsciente en el hecho delictivo. La metodología que se ha utilizado en esta investigación ha consistido en un estudio de casos múltiple a partir de veinte sentencias de distintos órganos judiciales. Al final de esta exposición, se plantea una propuesta de Política Criminal encaminada a proteger los derechos de los menores de una forma más eficaz, realizando, por ejemplo, periciales para determinar su capacidad de entendimiento y su grado de participación en el delito.

Palabras clave: tráfico de drogas, delito, menor, adolescente, culpabilidad

1. Introducción

La investigación que se presenta a continuación está centrada en una forma de autoría, la autoría mediata, que supone que el verdadero autor del delito utiliza a otra persona para llevar a cabo los hechos constitutivos de la conducta típica. El marco jurídico de este tipo de autoría lo encontramos en el artículo 28 del Código Penal, que señala:

> Son autores quienes realizan el hecho por sí solos, conjuntamente o por medio de otro del que se sirven como instrumento...

Un ejemplo para clarificar esta figura penal sería: un caso en el que una persona echa veneno en la sopa y le pide a otra que le sirva la sopa a la víctima. Tenemos en este caso un autor directo, el que sirve la sopa, que está cometiendo un delito sin saberlo, porque es quien está facilitando el veneno a la víctima. El Derecho penal, para evitar la impunidad del autor auténtico del delito crea, la figura de la *autoría mediata*, en nuestro ejemplo, el que realmente introduce el veneno en la sopa y utiliza a otra persona para que la ponga a disposición de la víctima.

En esta investigación se ha estudiado la figura del autor mediato en el delito de tráfico de drogas, modalidad de autoría que solo se prevé en nuestra legislación, en el artículo 370.1 del Código Penal, cuando la persona «utilizada» es menor de edad o disminuido psíquico. En ocasiones, determinados órganos del sistema de Administración de Justicia nos aportan criterios interpretativos para la aplicación de tipos penales complejos, en este caso encontramos un Acuerdo del Tribunal Supremo, en su reunión de 26 de febrero de 2009, que señala:

> El tipo agravado previsto en el art. 370.1 del CP resulta de aplicación cuando el autor se sirve de un menor de edad o disminuido psíquico de modo abusivo y en provecho propio o de un grupo, prevaliéndose de su situación de ascendencia o de cualquier forma de autoría mediata.

A partir de lo que acabamos de señalar, hay varias cuestiones problemáticas que se han de matizar. En primer lugar, hay dos tipos de menores de edad: los menores de 14 años y los que se encuentran entre los 14 y los 18 años. Los primeros, en caso de que se considere que no han sido «utilizados», por su edad no son penalmente responsables, pertenecen a lo que en Criminología se llama *delincuencia infantil*. En cambio, cuando los menores tienen entre 14 y 18 años son penalmente responsables, en base a la LO 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, y si se demuestra que no han sido «utilizados» por el autor mediato tendrían que responder de sus actos ante la jurisdicción de menores.

En segundo lugar, de los datos recogidos en las sentencias podemos deducir que los menores implicados en estos delitos están en una situación vulnerable y su protección depende casi exclusivamente de la actuación del Ministerio Fiscal. En segundo lugar, el Acuerdo del Tribunal Supremo hace referencia, al igual que el artículo 370.1 del Código Penal, a que la persona utilizada sea «disminuido psíquico». Lógicamente, para determinar que una persona tiene «disminuidas» sus capacidades mentales es necesaria la intervención de un perito judicial. Suele ser un profesional colegiado que sea psicólogo, médico o psiquiatra forense. Otra cuestión aquí es determinar que esas capacidades cognoscitivas y volitivas están lo suficientemente afectadas como para no darse cuenta de que se están llevando a cabo los elementos típicos del delito de tráfico de drogas. Es decir, que es necesario en el caso de los menores implicados en delitos de tráfico de drogas una pericial para determinar el grado de implicación del menor en el hecho delictivo y si esta implicación ha sido o no voluntaria.

Otra aportación relevante en este sentido es la Circular 3/2011, de 11 de octubre, sobre la reforma del Código Penal efectuada por la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, en relación con los delitos de tráfico ilegal de drogas y precursores de la Fiscalía General del Estado dirigida a los Fiscales de todo el territorio nacional, que ha completado lo recogido en el Acuerdo del Tribunal Supremo. Los aspectos más interesantes contenidos en esta Circular son los siguientes: en primer lugar, la aplicación del tipo agravado del artículo 370.1 del Código Penal deberá restringirse a supuestos en los que «el afectado tenga limitadas sus facultades de discernimiento y su capacidad de autodeterminación en relación con la ejecución de estos comportamientos típicos». En segundo lugar, se indica la Circular que se prevé únicamente la comisión dolosa. Esto significa que la persona que «utiliza» al menor ha de tener conocimiento certero de su situación de minoría de edad, tiene que existir intención de utilizar al menor. Hay que tener en cuenta que el principio de presunción de inocencia, recogido en el artículo 24.1 de la Constitución española, supone que tanto la situación de minoría de edad como la no implicación voluntaria del menor en el delito se tenga que demostrar en juicio.

En tercer lugar, este subtipo agravado, el del artículo 370.1.

del Código Penal, solo se puede utilizar cuando el menor o el disminuido psíquico es un mero instrumento de un ascendiente o de otra persona que haya «captado su voluntad». Esto significa que el menor o disminuido psíquico sería inimputable penalmente. No obstante, en caso de que el menor formara parte de la organización o realizara de forma consciente una o varias conductas constitutivas del delito de tráfico de drogas, sería penalmente responsable de sus actos y no cabría aplicar el artículo 370.1 del Código Penal, siendo derivada la causa a la jurisdicción de menores.

En cuanto al delito de tráfico de drogas, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1969), en su 16.º Informe Técnico, señala que droga es:

> [...] toda sustancia que introducida en el organismo por cualquier vía de administración, produce de algún modo una alteración del natural funcionamiento del sistema nervioso central del individuo y, además, es susceptible de crear dependencia, ya sea psicológica, física o ambas.

Existen drogas legales (alcohol, tabaco, cafeína...) y drogas ilegales (cannabis, cocaína, heroína...).

Son conductas típicas del delito de tráfico de drogas, según el artículo 368 del Código Penal, el cultivo, la elaboración, el tráfico o cualquier acto que suponga promover, favorecer o facilitar el consumo ilegal de drogas tóxicas, estupefacientes o sustancias psicotrópicas. Y para determinar qué drogas son ilegales y cuáles no se ha de acudir a Tratados internacionales como la Convención única de 1961 sobre estupefacientes, que contiene cuatro Listas en las que se clasifican las distintas drogas dependiendo de su poder adictivo, su nivel de peligrosidad para la salud y sus propiedades medicinales, según la Sentencia del Tribunal Supremo 311/2009, de 27 de febrero.

La protección de los menores y disminuidos psíquicos no abarca únicamente el tipo agravado del artículo 370.1 del Código Penal, sino que el artículo 368 del Código Penal castiga especialmente que las drogas ilícitas se faciliten a «a menores de 18 años, a disminuidos psíquicos o a personas sometidas a tratamiento de deshabituación o rehabilitación», y el artículo 369.1.5ª y 8ª CP castiga especialmente las conductas propias

del delito de tráfico de drogas cuando «tengan lugar en centros docentes [...] o en centros de deshabituación o rehabilitación, o en sus proximidades». Todo ello con objeto de otorgar una mayor protección a la infancia y a la juventud (STS 176/2009 de 12 de marzo).

Se ha de tener en cuenta que la jurisprudencia en la que se aplica el artículo 370.1 del Código Penal es escasa, porque en la mayor parte de los casos se considera que el menor forma parte de la organización criminal y se le juzga en la jurisdicción de menores. A continuación, veremos distintos casos con un denominador común: la dificultad probatoria de la capacidad volitiva y cognoscitiva del menor sobre los elementos del tipo penal para poder aplicar el artículo 370.1 del Código Penal.

2. Metodología

En cuanto a la metodología, se ha realizado un estudio de casos múltiples a partir de 20 sentencias judiciales de distintos órganos. La elección de esta metodología cualitativa radica en que, por un lado, y según Yin (2009, p. 18), es de utilidad para el estudio de fenómenos actuales en el contexto de la vida real y, por otro lado, es de interés en investigaciones cuando los límites entre el fenómeno a estudiar y su contexto no son claros. Además, esta metodología no requiere que la persona que haga la investigación tenga un control sobre los acontecimientos.

Se ha elaborado un protocolo propio de análisis en el que se han recogido los siguientes datos de cada sentencia: referencia, órgano, fecha, relación del autor mediato con el menor utilizado, si el autor mediato tiene o no antecedentes por tráfico de drogas (y si estos son computables a efectos de reincidencia), las conductas llevadas a cabo, si al autor mediato se le condena como tal y, en caso de recurso de casación ante el Tribunal Supremo, si este ha sido o no estimado.

3. Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos encontramos dos tipos de conductas: por un lado, la utilización del menor en tareas pro-

pias del tráfico de drogas, como el contacto con los clientes, la aportación de la sustancia ilícita y la recepción del dinero, siempre bajo el control del adulto (STS 176/2009 de 12 marzo). Por otro lado, otra conducta que hemos detectado en las sentencias es la ocultación de la sustancia ilícita y de los útiles de medición de la droga en las posesiones del menor por parte de sus progenitores (STS 632/2009 de 15 junio), de modo improvisado ante un control de la Guardia Civil o de modo reiterado y planificado introduciendo la sustancia en los pañales del menor para realizar su venta.

En cuanto a los sujetos considerados como autores mediatos, encontramos tres categorías: en primer lugar, los progenitores del o de la menor, en unos casos el padre y en otros la madre, o ambos (STS 147/2019 de 18 marzo). En segundo lugar, encontramos casos en los que utilizan al o a la menor otros familiares como sus tíos o tías. En tercer lugar, encontramos casos en los que un narcotraficante utiliza menores para realizar todas las funciones propias del delito de tráfico de drogas (STS 176/2009 de 12 marzo). este les aporta ciclomotores y teléfonos móviles para llevar a cabo los contactos con los clientes y la entrega de la droga. Y, por último, encontramos casos en los que otras personas próximas al o a la menor son los que le o la utilizan para las tareas del tráfico, como el entrenador deportivo (STS 632/2009 de 15 junio).

Como se muestra a continuación, también hemos encontrado en el análisis de sentencias una falta notable de informes periciales para determinar si el menor ha sido o no utilizado. En concreto, hemos encontrado, por un lado, casos en los que se admite el recurso de casación ante el Tribunal Supremo y se anula la aplicación del tipo agravado, considerando que el menor ha participado voluntariamente en las actividades propias del tráfico de drogas, porque prima el derecho a la presunción de inocencia recogido en el artículo 24.2 de la Constitución española. En uno de los casos la menor tiene 14 años y es disminuida psíquica. Como no se ha acreditado en juicio la patología que padece y el grado de afectación de sus capacidades se estima que pertenece a la organización, como en la Sentencia del Tribunal Supremo 147/2019 de 18 marzo.

Por otro lado, hemos encontrado casos en los que el menor es utilizado por narcotraficantes que tienen a su nombre coches

de alta gama. Inicialmente el menor inculpa al narcotraficante y posteriormente se retracta. El considerar al menor responsable y no utilizado por un adulto supone el inicio de un procedimiento judicial contra él en la jurisdicción de menores. De hecho, la práctica totalidad de los recursos de casación resueltos por el Tribunal Supremo se basan en que no se puede demostrar si el menor era consciente del delito o ha sido realmente utilizado por el adulto y se dicta sentencia en aras del principio de presunción de inocencia.

4. Discusión

Tras el análisis jurisprudencial, hemos encontrado dos cuestiones problemáticas: por un lado, si se debe aplicar o no el tipo agravado del artículo 370.1 del Código Penal cuando en un delito de tráfico de drogas participen adultos y menores de 18 años, bien sea la relación de carácter horizontal o vertical. O, en cambio, se debe establecer algún tipo de protocolo que implique la realización de una pericial de testimonio o de alguna exploración psicológica o psiquiátrica para determinar en primera instancia si están afectadas las capacidades del menor como para no comprender la ilicitud del hecho delictivo.

A este respecto, la sentencia del Tribunal Supremo 459/2021 de 27 mayo señala que no es suficiente la edad de los menores para determinar que su participación en el hecho delictivo no ha sido voluntaria. El razonamiento recogido en la sentencia se basa en que:

> El ordenamiento jurídico reclama su consentimiento para la realización de ciertos actos con eficacia jurídica, como ser oídos en los procedimientos de separación y divorcio de sus progenitores, consentir su adopción, testar, o incluso emanciparse y contraer matrimonio en el caso del mayor. Y especialmente los considera aptos para soportar las consecuencias de su involucración en actividades delictivas con el alcance que marca la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores. (LO 5/2000)

Por otro lado, en la jurisprudencia analizada hemos encontrado casos en los que un traficante, con un importante número

de coches de alta gama a su nombre y sin empleo conocido, y reconocido por la policía como uno de los principales distribuidores de droga de Melilla, tiene en su organización a menores en situación de vulnerabilidad que, provistos de ciclomotores y móviles, realizan actividades propias delito de tráfico de drogas. En este caso, se podría aplicar la tesis enunciada por Claus Roxin en el año 1963 acerca de la autoría mediata a través de aparatos organizados de poder. Lo que plantea Roxin es que cuando en un aparato organizado de poder, por ejemplo, en el Tercer Reich o en la dictadura argentina se responsabilizará de los crímenes tanto a los altos mandos como a los subordinados. A los primeros como autores mediatos y a los segundos como autores directos (Conde y Olásolo, 2011; Roxin, 2009).

Por último, otra cuestión digna de mención es la situación recogida en la Sentencia del Tribunal Supremo 632/2009 de 15 de junio en la que un profesor de *kick boxing*, que tiene su propia plantación de marihuana, utiliza a sus alumnos para vender droga. En este caso no se aprecia el tipo agravado, porque el menor no consuma la venta de la sustancia. Es decir, como el menor no ha consumado la venta de la droga no se considera que ha sido utilizado. Quizá el legislador deba en futuras reformas del código contemplar la posibilidad de sancionar la conducta cuando esta se realice en grado de tentativa.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, y como propuestas de Política Criminal, en primer lugar, consideramos la necesidad de exigir en estos casos la aportación de un informe pericial emitido por un médico, un psiquiatra o un psicólogo para determinar la capacidad de obrar del menor y el grado de implicación en el delito. Para que los condenados no puedan alegar la falta de pruebas sobre la participación voluntaria o no del menor en el hecho delictivo en fase de recurso, también es necesario que en los casos en los que el menor tenga también una patología mental, que esta se encuentre lo suficientemente acreditada mediante informes médicos.

En segundo lugar, proponemos una modificación del tipo penal con objeto de que se castigue toda forma de participación de menores de 18 años en los delitos de tráfico de drogas para que a

los narcotraficantes no les «interese» integrar menores en su organización, independientemente de si son o no utilizados. Lo importante es alejar a la infancia y la adolescencia de la droga.

En tercer lugar, en el caso de menores en situación de vulnerabilidad utilizados por narcotraficantes, el Ministerio Fiscal debe procurar su inclusión en un programa de protección de testigos si su testimonio es determinante para la imputación y procesamiento de los miembros de la organización criminal.

6. Referencias bibliográficas

Conde, F. M. y Olásolo, H. (2011). La aplicación del concepto de autoría mediata a través de aparatos organizados de poder en América Latina y España. *Revista penal México*, *1*, 171-188. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14201/la_aplicacion_del_concepto.pdf?sequence=2

Circular 3/2011, de 11 de octubre, sobre la reforma del Código Penal efectuada por la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, en relación con los delitos de tráfico ilegal de drogas y precursores. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=FIS-C-2011-00003

Constitución española (1978). *BOE* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *BOE* núm. 281, de 24 de noviembre de 1995. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE* núm. 11, de 13 de enero de 2000. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-641

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1969). *16.º Informe técnico*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38468/WHO_TRS_407_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Roxin, C. (2009). Dirección de la organización como autoría mediata. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, 51-65. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-P-2009-10005100065

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

6

La Generación Z en busca de identidad: la orientación vocacional en la promoción del bienestar adolescente

Maite Mateos Gamara
Coach educativo, maitemateos@hotmail.com

Carmen Urpí Guercia
Universidad de Navarra, curpi@unav.es

Resumen
La transición de la adolescencia a la vida adulta presenta una serie de desafíos que pueden alterar el desarrollo juvenil y requerir de una adecuada orientación. Las personas jóvenes sienten con frecuencia que no cuentan con los recursos suficientes para abordar los estímulos y retos que les presenta la toma de decisiones en torno a la elección de un recorrido académico o profesional. La presente investigación estudia cómo la orientación vocacional puede prevenir el impacto emocional de los distintos acontecimientos que suceden durante la adolescencia en torno a la formación de una identidad vocacional sustentada en el autoconocimiento y la toma de decisiones personales, bajo el acompañamiento y apoyo de familiares y otros agentes educativos. Para alcanzar tal objetivo, la metodología empleada ha consistido en una revisión narrativa de la bibliografía científica existente sobre esta cuestión en el ámbito español e internacional. El análisis contrastado de los datos encontrados ha permitido la interpretación crítica de información y la extracción de conclusiones. Destaca la necesidad de implementar medios y recursos pedagógicos preventivos desde la orientación personal y vocacional en y para la adolescencia, de manera que los jóvenes y sus familias puedan vivir positivamente el tránsito a la vida adulta.

Palabras clave: adolescencia, identidad, estrés académico, autoconocimiento, orientación vocacional, toma de decisiones, generación Z

1. Contexto cultural de la generación Z adolescente

La juventud actual pertenece a la llamada Generación Z, que vive en un mundo globalizado distinto al de sus predecesores. El llamado *entorno VUCA*, acrónimo originalmente acuñado tras la Guerra Fría, referido a los términos en inglés de *volatilidad*, *incertidumbre*, *complejidad* y *ambigüedad*, que consiste en un entorno de cambios casi instantáneos y situaciones impredecibles o ambiguas a las que hacer frente, sigue hoy en plena vigencia, reforzado por el constante desarrollo y avance en el mundo de la tecnología digital y la comunicación, que desemboca en la falta de conocimiento y claridad a la hora de tomar decisiones (Ruiz Martínez, 2020).

A diferencia de la juventud perteneciente a la Generación X, e incluso de la *millennial*, pionera en el conocimiento del mundo de las tecnologías, la generación Z ha nacido y crecido en un entorno totalmente digital, que ha favorecido una formación de la personalidad e identidad de manera completamente nueva, en especial, a la hora de entablar relaciones personales y sociales de manera virtual (Vilanova y Ortega, 2017). El gran reto que deben afrontar está en formar su identidad logrando un equilibrio entre la vida digital y la vida real. En esta búsqueda y construcción de identidad personal, la juventud Z encara riesgos que son consecuencia de la intensa actividad en el uso de tecnologías en las formas de comunicación y relación. El aislamiento puede convertirlos en personas individualistas con dificultad a la hora de entablar relaciones presenciales, al margen de las redes sociales, que los han acomodado a un tipo de interacción simultánea en múltiples pantallas, en tiempo real y sin presencia física (Morduchowicz *et al.*, 2016, p. 13). La inmediatez y el constante cambio de actividad y búsqueda de información dificultan la capacidad de concentración; el exceso de la información que manejan dificulta el procesamiento, la profundización y el establecimiento de filtros adecuados para seleccionar la información correcta. Todo ello los aleja de la reflexión y favorece la impulsividad, lo cual propicia en ocasiones situaciones límite cercanas a la imprudencia, al no tomarse el tiempo necesario para la reflexión y evaluación de los distintos escenarios que se les plantean y el análisis de posibles consecuencias en la toma de deci-

siones. Finalmente, acaban por exigir y trasladar la inmediatez a quienes les rodean: familia, profesorado, trabajo, consumo. En definitiva, a los riesgos propios de la adolescencia se unen los riesgos de un exceso de información que puede dificultar o desviar su crecimiento personal, de ahí la necesidad de una adecuada educación digital (García Aretio, 2019).

2. Atravesar la adolescencia en tiempos de crisis mundial

Considerada la adolescencia como una etapa de adaptación, de crisis y de profundos cambios (Bernal *et al*. 2012), es frecuente que venga acompañada de situaciones de estrés ante el esfuerzo que el joven debe hacer para afrontar nuevas necesidades personales y sociales (Enríquez *et al.*, 2009). Atendiendo a la distinción que hicieron Lazarus y Folkman (1984), la evaluación primaria que el adolescente hace del suceso o evento al que se enfrenta pone en marcha un proceso de apreciación secundaria mediante el cual analiza si cuenta con los recursos necesarios para hacerle frente. En caso positivo, el proceso se resuelve de forma satisfactoria, pero en caso contrario, si percibe que carece de los recursos, puede derivar en un grado de incomodidad que facilita la aparición de cierto nivel de estrés. Los estímulos a los que el individuo debe hacer frente son considerados estresores, aunque estos por sí solos no serían los causantes del estrés, sino su asociación a otros factores que predisponen en mayor o menor medida a sufrir episodios de estrés (Aguado, 2005), tales como determinados rasgos de la personalidad (Meléndez *et al.*, 2020), las habilidades cognitivas, la autorregulación (Gaeta y Martín, 2009), la resiliencia y el entorno (Domingues *et al.*, 2018; Williams y Cooper, 2004). Además, las estrategias empleadas por las adolescentes para afrontar el estrés van más asociadas al esfuerzo y la implicación emocional, mientras que son más evasivas en los adolescentes (Morales y Moysén, 2015), quienes se perciben más capaces de afrontarlo (Govaerts y Grégoire, 2004).

Las difíciles circunstancias vividas ante la pandemia han impuesto una adaptación forzosa al entorno VUCA, marcando un antes y un después en la vida de las personas. En este sentido, ex-

perimentar situaciones provocadas por una emergencia a nivel mundial como la pandemia por covid1-9 puede impactar en la salud mental de los colectivos más vulnerables, entre los que se encuentran los jóvenes en edad adolescente, inmersos en una etapa repleta de cambios e incertidumbres que deben afrontar. Siendo la adolescencia una edad crítica en la formación de la identidad personal, es necesario estudiar el impacto de la pandemia en los pilares básicos sobre los que se asienta esta etapa y comprobar si situaciones críticas como esta confirman la idea de algunos autores acerca del impacto que tiene en los jóvenes estudiantes la percepción negativa de las demandas del entorno y de las situaciones angustiosas que escapan a su control (Zárate Depraect *et al.*, 2017).

3. Dificultades personales en la búsqueda de identidad vocacional

Durante la adolescencia confluyen una serie de factores que favorecen la tarea de definir la propia vocación, desde el desarrollo de habilidades cognitivas y el salto a un nuevo ciclo educativo hasta las expectativas sociales que se van configurando interiormente (Jara, 2010, p. 138). Para ello, cada joven deberá ser consciente de sus capacidades e intentar ponerlas al servicio de su propio proyecto, que aún no está completamente definido. La reflexión a la que se enfrenta no se reduce al ámbito estrictamente académico, sino que le lleva a plantearse temas profundos y existenciales en relación con su proyecto de vida. Cada adolescente tiene sus propios sueños, pero no sabe cómo afrontarlos, ni hacia qué dirección debe encaminarse; de ahí que fácilmente aparezca un elevado grado de estrés académico en las investigaciones relativas a decisiones asociadas al futuro profesional (Martínez y Díaz, 2009). Tampoco el tránsito hacia los estudios superiores termina en el momento de tomar la decisión y prepararse para unos estudios superiores, sino que continua durante el proceso posterior de adaptación a una nueva etapa vital, con los cambios importantes que puede suponer a nivel afectivo, cognitivo y social. En efecto, el ingreso a un centro de estudios superiores, a menudo acompañado por un desarraigo del núcleo familiar y entorno social habitual, presupone un nivel de autono-

mía mayor que el de la etapa anterior para realizar tareas tales como el estudio de largos programas de contenidos, las búsquedas de información, la realización de exámenes y entrevistas. Estos requisitos académicos pueden derivar en una situación de estrés que tenga repercusión en el ámbito académico, físico, social y psicológico (Muñoz García, 2004; Sarubbi de Rearte y Castaldo, 2013; Silva-Ramos, 2020). Este puede llegar a convertirse en estrés crónico y derivar en síntomas más severos, tales como ansiedad, bajo rendimiento e insomnio (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015), así como tensión, cansancio, agobio, nerviosismo e inquietud (Escobar Zurita *et al.*, 2018), ocasionando un deterioro de la salud mental que pueda incluso provocar depresión. Estudios recientes en China confirman la predicción de depresión a partir del estrés académico, ya sea asociado a ansiedad y falta de esperanza (Zhang, Shi *et al.* 2022), como a calidad de sueño y adicción al móvil (Zhang, Gao *et al.* 2022). Frente a las dificultades que presentan los procesos de decisión, selección, inicio y adaptación a unos estudios superiores, es importante que toda persona joven y su familia cuente con apoyos educativos.

4. Función preventiva de la orientación personal y vocacional

El momento en el que los hijos y las hijas se enfrentan a la decisión de elegir la carrera que quieren estudiar es sin duda un gran reto para los padres. Es mayoritaria la opinión de los autores respecto a la importancia del papel de la familia como factor principal a tener en cuenta en la elección de la carrera profesional (Fernández-García *et al.*, 2016; Torío *et al.* 2007). Según Keller y Whiston (2008), el apoyo de los padres es más importante que su acción parental. No se trata solo de la elección vocacional, se trata también de enseñar a tomar decisiones para la vida y adquirir la experiencia que necesitan para ello. Sin embargo, las dificultades que entraña la etapa adolescente suelen provocar cambios en la relación con los hijos y las hijas, por lo cual el acompañamiento se lleva a cabo sin la suficiente comprensión y paciencia que una decisión así requiere. Con frecuencia, el estrés y la ansiedad del momento provocan irritabilidad y falta de co-

municación familiar. Por ello, es importante que los padres estén en condiciones de reducir la carga emocional del estrés para mejorar la comunicación y poder aconsejar en el proceso de decisión, sin imponer criterios que atiendan a expectativas y tradiciones familiares, que solo añadirían más probabilidad de fracaso. A pesar de que la familia juega un importante papel en la toma de decisión, el peso fundamental corresponde a la propia convicción personal, a la que se llega después de una adecuada orientación vocacional. Para algunos autores, el conocimiento de las aptitudes y capacidades personales influye más que la familia (Méndez, 1993; Ruiz Cuéllar, 1992), y de ahí la importancia de buscar las mejores estrategias para una adecuada orientación vocacional (Sastre, 1995).

La orientación vocacional ayuda a cada joven a identificar las dificultades principales que se puede encontrar al finalizar la etapa escolar y a afrontar el proceso de elección de estudios superiores académicos o profesionales; le ayuda a reflexionar sobre qué medidas pueden facilitarle este proceso, previa toma de conciencia acerca de qué le gusta, con qué sueña y dónde le gustaría verse dentro de unos años. En el fondo, la orientación vocacional ayuda al autoconocimiento para ser capaz de dar sentido a la propia vida, de tal manera que pueda encontrarse en la mejor disposición para saber adaptarse a circunstancias y entornos cambiantes, sucesos traumáticos o restricción de recursos que provocan los cambios globales (Anderson y Adams, 2016). Los estudios constatan cómo uno de los problemas con los que se encuentra la juventud a la hora de optar por una determinada carrera es el desconocimiento de los talentos personales, entendidos estos no solo como patrones naturales de pensamiento, sentimiento o comportamiento que se aplican de forma recurrente y productiva (Clifton et al., 2006), sino como desempeños concretos, eficaces y sobresalientes desarrollados sistemáticamente sobre la base de determinadas habilidades (Gagné, 2000; Alegría *et al.*, 2010). Con el fin de evitar un desequilibrio que conduzca al fracaso, el asesoramiento de los programas y estrategias de orientación ayudan a valorar objetivamente si la opción vocacional planeada es compatible, por un lado, con las propias capacidades y talentos, y por otro, con la meta profesional, atendiendo así a los principios de prevención, desarrollo, intervención social y *empowerment*, propios de la orientación

educativa (Álvarez Rojo, 1994; Martínez Clarés, 2002; Rodríguez Espinar, 1998).

Tal como señalan Bisquerra y Hernández (2017), la orientación psicopedagógica realizada por medio de programas basados en principios científicos y filosóficos no se limita al ámbito estrictamente académico, sino que supone una ayuda en el desarrollo personal cuando, por un lado, actúa a nivel preventivo ante la posibilidad de que surjan determinados problemas y, por, potencia el desarrollo en los distintos ciclos de la vida. Con el objetivo de reducir los factores de riesgo y su frecuencia en determinados grupos, Conyne (2004) destaca la importancia de adelantarse de forma proactiva a los problemas que puedan surgir, teniendo en cuenta las condiciones desfavorables del contexto.

Esto puede plantearse de forma positiva ayudando a cada joven a poner en práctica estrategias de afrontamiento ante situaciones de dificultad y estrés, a la vez que se aprenden nuevas formas de comunicación mediante los avances que la tecnología ofrece. Un estudio llevado a cabo con adolescentes peruanos evidencia de qué manera la puesta en práctica de dichas estrategias de afrontamiento, especialmente aquellas que van enfocadas a las emociones y a la resolución de problemas, permiten alcanzar mayores niveles de felicidad y bienestar psicológico (Urbano, 2022). Medidas preventivas como esta, que se orienten a reforzar el afrontamiento del estrés emocional y académico, junto con otras estrategias de autoconocimiento personal y apoyo a la comunicación familiar, pueden incrementar enormemente las posibilidades de éxito respecto a las decisiones en torno a la elección académica y profesional.

5. Conclusiones

La generación actual de jóvenes tiene en sus manos un gran potencial para desenvolverse en el mundo globalizado en el que vive y cuenta con numerosos recursos tecnológicos para incorporarse al mundo laboral; sin embargo, se encuentra con dificultades para sentar las bases previas durante la fase adolescente. El desfase generacional unido en ocasiones a la sobreprotección familiar impide, de alguna manera, que la generación Z aprenda a volar sola durante la etapa adolescente, aumentando el índice de

estrés de forma alarmante. La presencia de distintos estresores, unida a otros condicionantes, favorece la aparición de síntomas de ansiedad y malestar que pueden evolucionar hacia patologías más importantes cuando no se consigue una buena gestión de emociones y conductas asociadas. La orientación educativa vocacional encuentra múltiples oportunidades de intervención ante las posibles dudas, limitaciones o inseguridades que surgen en la toma de decisiones durante la adolescencia. La falta de formación y criterio durante la adolescencia, la dificultad para el autoconocimiento, junto con la facilidad con que las opiniones de los pares pueden influir en la toma de decisiones, ponen de manifiesto la importancia de abrir líneas de investigación con el objetivo de implementar medios y recursos pedagógicos preventivos desde la orientación personal y vocacional, de manera que la juventud pueda vivir positivamente el tránsito a la vida adulta.

Familiares, educadores y orientadores son agentes claves para acompañar en el autoconocimiento y búsqueda de identidad vocacional durante la adolescencia. Este acompañamiento tiene que comenzar incluso en etapas previas a la adolescencia de forma que, cuando llegue el momento de tomar decisiones vitales, se haya sentido el apoyo adulto necesario para saberse preparado para optar por aquellas elecciones que respondan a motivaciones profundas y personales. Las ilusiones y los sueños que cada joven tiene permiten encaminar el proyecto profesional como parte del proyecto personal, de tal forma que pueda comenzar su camino con un sentido integrador.

6. Referencias bibliográficas

Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza.

Alegría, I., Lay, S., Calderón, C. y Cárdenas, M. (2010). El proceso de construcción y validación de identificación de talento académico. *Estudios pedagógicos*, *36*(2), 25-39. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200001

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica.* EOS.

Anderson, R. J. y Adams, W. A. (2016) *Mastering Leadership: An Integrated Framework for Breakthrough Perfomance and Extraordinary Business Results*. Wiley.

Bernal, A., Rivas, S., Urpí, C. (2012) *Educación familiar: Infancia y Adolescencia.* Pirámide.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo, 38*(1), 62. http://www.papelesdelpsicologo.es

Clifton, D. O., Anderson, E. y González-Molina, G. (2006). *Identifica y aprovecha tus talentos para desarrollar una carrera de calidad mundial.* Gallup University.

Conyne, R. K. (2004). *Preventive counseling. Helping people to become empowered in systems and* settings. Brunner-Routledge.

Cuéllar, G. (1992). *La difícil elección. Un estudio sobre la elección profesional en la UAA*. Reportes de investigación: Serie investigación educativa 28-29. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Artes y Humanidades.

Domingues Hirsch, C., Devos Barlem, E. L., De Almeida, L. K., Tomaschewski Barlem, J. G., Lerch Lunardi, V. y Marcelino Ramos, A. (2018). Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do estresse no ambiente formativo. *Texto & Contexto. Enfermagem*, *27*(1). https://doi.org/10.1590/0104-07072018000370014.

Enríquez, B. J. F., Lira, M. M. G., Balcázar, N. P., Bonilla, M. M. y Gurrola, P. M. (2009). *Adolescentes del siglo XXI.* Universidad Autónoma del Estado de México.

Escobar Zurita, E. R., Soria De Mesa, B. W., López Proaño, G. F. y Peñafiel Salazar, D. A. (2018). Manejo del estrés académico. Revisión crítica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* [en línea] https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1808estres-academico

Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(71), 1111-1133. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01111.pdf

Gaeta González, M. L. y Martín Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium. Revista de Humanidades*, 15, 327-344.

Gagné, F. (2000). *Un modelo diferenciador de dotación y talento*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

García Aretio, L., (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distan-*

cia, *22*(2), 9-19. https://www.redalyc.org/journal/3314/331460297001/331460297001.pdf
Govaerts, S. J. y Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence. *European Review of Applied Psychology-Revue Europeenne De Psychologie Appliquee*, *54*, 261-271. https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.05.001
Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona, 13*, 137-157. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212008
Keller, B. K., Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assesment, 16*(2), 198-217. https://doi.org/10.1177/1069072707313206
Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención.* EOS.
Martínez Díaz, E. S. y Díaz Gómez, D. A. (2009). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación Y Educadores*, *10*(2), 11-22. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/687
Meléndez, J. C., Satorres, E. y Delhom, I. (2020). Personality and coping. What traits predict adaptive strategies? *Annals of psychology*, *36*(1), 39-45. https://doi.org/10.6018/analesps.349591
Méndez Vega, I. (1993). Criterios de selección y expectativas de conclusión de carrera. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, *17*(2), 57-65. https://doi.org/10.15517/revedu.v17i2.13293
Morales Salinas, B. G. y Moysén Chimal, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 9*(1), 9-20. https://doi.org/10.19083/ridu.9.380
Morduchowicz, R., Marcon, A. y Sylvestre V. (2016). Los adolescentes y las redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencia psicológica, 8*(2), 1-13. https://www.redalyc.org/pdf/3331/333147069002.pdf
Muñoz García, F. J. (2004) *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Universidad de Huelva. https://columbus.uhu.es/permalink/34CBUA_UHU/dihlne/alma991008609055804993
Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa, 16*(2), 5-24. https://revistas.um.es/rie/article/view/136741
Ruiz Cuéllar, G. (1992). *La difícil elección. Un estudio sobre la elección profesional en la UAA.* Reportes de investigación: Serie investigación

educativa 28-29. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Artes y Humanidades.

Ruiz Martínez, Y. (2020). Aprender, desaprender y reaprender en tiempos disruptivos e inciertos. En: Y. Ruiz Martínez y R. Verónica Serna (coord.). *Educación a distancia en tiempos del Covid-19. Fundamentación y buenas prácticas. Libro en homenaje al Dr. Lorenzo*

Sarubbi de Rearte, E. y Castaldo, R. I. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Nuevo encuentro de investigadores en Psicología MERCASUR*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-054/466

Sastre, S. (1995). Elección de una carrera, difícil decisión. *Revista Alborada, 302*, 367-376.

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J. y Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia, 28*(79), 75-83. https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960

Suárez-Montes, N., Díaz-Zubieta, L., (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública, 17*(2), 300-313. http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891

Torío, S., Hernández, J., Peña, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, 343*, 558-586.

Urbano Reaño, E. Y. (2022). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescente. *Horizonte de la Ciencia, 12*(22), 252-262. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1083

Vilanova, N., Ortega I. (2017), *Generación Z, todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Plataforma Actual.

Williams, S. y Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo: Plan de acción detallado para profesionales*. El Manual Moderno.

Zárate Depraect, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L. y Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad, 9*(4), 92-98.

Zhang, C., Shi, L., Tian, T., Zhou, Z., Peng, X., Shen, Y., Li, Y. y Ou, J. (2022). Associations Between Academic Stress and Depressive Symptoms Mediated by Anxiety Symptoms and Hopelessness Among Chinese College Students. *Psychology research and behavior management, 15*, 547-556. https://doi.org/10.2147/PRBM.S353778

Zhang, X., Gao, F., Kang, Z., Zhou, H., Zhang, J., Li, J., Yan, J., Wang, J., Liu, H., Wu, Q. y Liu, B. (2022). Perceived Academic Stress and Depression: The Mediation Role of Mobile Phone Addiction and Sleep Quality. *Frontiers in Public Health, 10*:760387. doi: 10.3389/fpubh.2022.760387

7

Tendencias de la práctica socioeducativa con infancias y adolescencias frente a la violencia en contextos de protección

Santiago Ruiz Galacho
Universidad de Málaga, ruizgalacho@uma.es

Víctor M. Martín Solbes
Universidad de Málaga, victorsolbes@uma.es

Resumen
El presente texto explora un modelo de análisis de la práctica socioeducativa en referencia a las dinámicas de ajuste al rol profesional, partiendo de la base de dos funciones esenciales en el desempeño de rol: la función de apoyo y la función de estructura. A través de la evidencia que emana de un proceso de investigación previo, se establecen las coordenadas para identificar el modo en que el ajuste al rol deviene en una tendencia específica de la acción profesional. Se han identificado tres tendencias diferenciadas, a saber: tendencia vocacional-afectiva, tendencia controladora-coercitiva y tendencia profesional ético-reflexiva. Cada una de estas tendencias ofrece una perspectiva diferente en el abordaje de la relación educativa con infancias y adolescencias en contextos de protección. Asimismo, el modo en que se desarrollan tiene un efecto en las dinámicas del ciclo de la violencia, propio de los contextos de acción socioeducativa donde las formas de exclusión social coexisten con el daño emocional severo. La presencia de determinadas formas de violencia (cultural, estructural y directa) supone uno de los principales retos para la Educación Social, que pretende ser una alternativa a las mismas. La Educación Social, como saber pedagógico en acción, requiere que los agentes socioeducativos tomen conciencia del lugar que ocupan en la relación educativa y del poder asociado al ejercicio de rol, para poder mitigar o transformar la producción y reproducción de las diversas formas de violencia presentes en las vidas de niños, niñas y adolescentes en situación de extrema vulnerabilidad. Este modelo de análisis de ajuste al rol, a través de la identificación de tendencias de la

práctica profesional, pretende determinar qué respuesta facilita el abordaje de buenas prácticas socioeducativas.

Palabras clave: educación social, tendencias, profesionalización, infancia, adolescencia

1. Introducción

La práctica de la Educación Social, desarrollada en el seno de sociedades de tendencia neoliberal, supone el abordaje, a veces confuso, diluido en las múltiples problemáticas, de la defensa de derechos fundamentales y de la búsqueda del bienestar de las personas con las que trabajamos. Nuestras sociedades se caracterizan por una suerte de fundamentos que pueden alejar al profesional de la acción socioeducativa de los acontecimientos clave asociados a su rol responsable. Algunas de estas características pueden ser, entre otras, cierta primacía del pensamiento único, la materialización de diferentes formas de individualismo frente al bienestar colectivo, la consecución del éxito como fin primordial de la vida o la normalización de las violencias estructural, cultural o directa (Galtung, 2016). Estas formas de violencia están igualmente presentes en la vida de los profesionales, por formar parte de la sociedad, y también en el marco de su acción profesional, sobre todo, por ser una forma de pretendida respuesta a las mismas.

La larga trayectoria de la Educación Social como quehacer desestructurado y desconectado ha viciado formas de afrontamiento de la realidad social, que es necesario reconocer y transformar, dotando a los profesionales socioeducativos de saberes y fundamentos no exentos de reflexividad y crítica, pero que se alejen de formas de abordaje de la realidad vinculadas con ciertas prácticas asistencialistas, de marcado enfoque dogmático-religioso o, por el contrario, sancionadoras, estigmatizadoras y controladoras de las personas y comunidades. Este proceso, sin duda, tiene que realizarse a partir del reconocimiento de la Educación Social como una profesión de carácter pedagógico y un derecho de ciudadanía (ASEDES, 2007), que se materializa a través de una formación universitaria y, por lo tanto, se fundamenta en la reflexión y la racionalidad para la comprensión y el abordaje de la acción social con finalidad educativa.

2. El ciclo de la violencia en contextos de protección

La acción socioeducativa en contextos de protección a la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social o desamparo evidencia los efectos que, en la vida de muchos chicos y chicas, tiene la violencia. Los recursos centrados en la intervención socioeducativa con este sector de la población infantojuvenil, quizás uno de los más vulnerables, están condenados a lidiar con las diversas formas en que esta violencia se materializa y marca la vida de niños, niñas y adolescentes. La identificación del modo en que esta violencia existe y es vivida o revivida por las personas que pretendemos involucrar en nuestras prácticas educativo-sociales suponen un elemento clave para el abordaje del trabajo y la construcción de vínculos con finalidad educativa (Whittaker *et al.*, 2016).

La violencia, en sus distintas formas y expresiones, describe una compleja dinámica interrelacionada de formas de vulneración de derechos que convergen en un contexto específico y en un momento determinado. Podemos identificar en cualquier forma de violencia observable la imbricación de aspectos culturales, estructurales y, propiamente, relacionales, que de manera conectada explican, que no justifican, el acontecimiento violento. Expresado de otro modo, cualquier forma de desprotección que da lugar a una situación de desamparo cristaliza aspectos culturales, estructurales y relacionales de la persona que es violentada. La práctica socioeducativa debe entenderse, siempre y de manera inevitable, como una respuesta alternativa a la reproducción de las formas de violencia que dan lugar a una situación de desprotección. Dicho de otra manera, la Educación Social es, necesariamente, un saber en acción que, haciendo uso del conocimiento pedagógico, pretende, a través de sus medios, fines y resultados, ofrecer un contenido (cultural, estructural y relacional) incompatible con la violencia y alternativo a esta (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2020).

Esto nos lleva a dos escenarios fundamentales en el trabajo educativo-social:

- *Observar las diversas formas de violencia vividas*: el abordaje de la acción profesional requiere de una toma de conciencia so-

bre la historia de violencia que atravesó (y aún atraviesa) la vida de las personas con las que desarrolla su labor. Se han estudiado ampliamente las formas de violencia dirigidas a la infancia y la adolescencia y sus efectos en los patrones relacionales y de vinculación (Barudy y Dantagnan, 2005; Rygaard, 2008; Wallin, 2012), lo que supone un reto en el abordaje relacional con finalidad educativa, que tiene un efecto modulador y pedagógico sobre los modos de sociabilidad (Marí, 2005). Además, la capacidad para identificar cómo ciertas formas de violencia estructural, en ocasiones con una amplia incidencia en el sistema familiar (Coletti y Linares, 1997), siguen teniendo eco en el modo en que niños, niñas y adolescentes leen y comprenden su situación en el recurso. El uso de herramientas de validación de las emociones asociadas a dicha violencia, así como la facilitación de procesos de mentalización de aquello que están viviendo, permite el abordaje de la estancia en clave educativo-social (Estalayo *et al.*, 2021).
- *No reproducir nuevas formas de violencia a través de acciones socioeducativas no violentas*: El despliegue de actuaciones y prácticas para la generación de entornos de protección en los que, además, tenga cabida la Educación Social requiere de una revisión en profundidad sobre cómo la violencia puede hacerse presente en los códigos culturales, los sistemas organizativos e institucionales, las prácticas relacionales y pedagógicas, etc. La Educación Social no puede contemplar la reproducción de formas de violencia cultural, simbólica, estructural o directa devenidas de su práctica (Martín-Solbes, 2015). Por el contrario, la propuesta socioeducativa debe, en sus planteamientos metodológicos y en su propia sistematización, ofrecer alternativas reales y efectivas que medien el impacto de los diversos agentes implicados en el proceso educativo-social, identificando las formas de violencia presentes y, generando alternativas fundamentadas en una cultura de paz y en la noviolencia.

Tomar conciencia del complejo binomio indisociabilidad-incompatibilidad entre violencia y práctica educativo-social define uno de los retos fundamentales de la Educación Social, en general, y de la acción de los profesionales en contextos de

protección a la infancia y la adolescencia en particular. Allí donde la Educación Social se desarrolla, las diversas formas de violencia atraviesan las dinámicas relacionales, estructurales y culturales, y a su vez, el desarrollo de la práctica educativo-social en ningún caso deben omitir, validar o reproducir estas formas de violencia, sino para ofrecer una respuesta más ajustada y alternativa a la misma a través de recursos y herramientas pedagógicas.

3. La práctica socioeducativa con infancias y adolescencias como respuesta a la violencia

Las profesiones centradas en el trabajo con personas y colectividades, como es la profesión de la Educación Social, dirigen la relación de ayuda con una gran proyección sobre los cambios sociales que, a menudo, se visualizan como ocupaciones relacionadas con la benevolencia o la caridad, idealizando la naturaleza de la profesión, que trabaja con personas que padecen exclusión social devenida por el funcionamiento de las estructuras sociales. Las infancias y adolescencias desprotegidas y vulneradas en sus derechos y bienestar, precisamente por ser especialmente sensibles a las realidades que las mantienen en este estado, suelen producir en los profesionales que los atienden desde el ámbito socioeducativo, ciertos riesgos psicosociales que inciden en la práctica profesional y que pueden producir prácticas violentas o violentadoras de los derechos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes (Durán, 2006; Hombrados y Cosano, 2013). Es importante tener en cuenta, como ya se ha indicado, que estas formas de violencia a menudo se interrelacionan y suponen un reto para la respuesta profesional. Todos estos tipos de violencia son dañinos y tienen efectos a largo plazo en la salud física y mental de los niños, niñas y adolescentes, así como en las personas que participan del espacio relacional que en torno a la vida de las personas violentadas se genera (Sepúlveda y Calderón, 2008). El acceso a formas de vinculación con finalidad educativa es un requisito *sine qua non* para el desempeño de la Educación Social por parte de los profesionales.

El proceso de profesionalización de la acción educativo-social supone el abordaje de un encargo institucional, muy específico en el caso de los recursos dirigidos a la protección de niños, niñas y adolescentes en situaciones de desamparo (Martín-Hernández, 2005). La atención a dicho encargo persigue la garantía de derechos y la salvaguarda de la dignidad de un sector de la población en situación de extrema vulnerabilidad. Se pretende, por tanto, que la figura profesional, así como el propio recurso, desarrollen actuaciones encaminadas a ello, y no a otra cosa. La particularidad de las dificultades de apego, vinculación y, en demasiadas ocasiones, de involuntariedad con respecto a la propia experiencia de ser susceptible de recibir protección requiere de un andamiaje útil para la consecución de los fines que persigue la propia acción educativo-social (Ruiz-Galacho, 2022). Por ello, como saber en acción, la Educación Social, en su necesaria profesionalización (García-Molina y Sáez, 2021), respetuosa como no podría ser de otra manera con el bienestar de los chicos y las chicas que residen en los recursos de protección, cuente con elementos de saber técnico que permitan al profesional analizar el desempeño de rol y su propia actuación en base a parámetros reflexivos y éticos. Fruto de esta necesidad se plantea un modelo de análisis en base a tendencias de la práctica profesional que permita al profesional situarse en una posición que le permita hacer Educación Social (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022).

4. Tendencias de la práctica socioeducativa

La Educación Social se balancea entre dos funciones fundamentales en el trabajo con personas, en este caso, con infancias y adolescencias. Estas dos funciones son la función de apoyo y la función de estructura. La primera tiene que ver con el acercamiento, la acogida, la empatía, el reconocimiento de las necesidades del otro. La función de estructura tiene que ver con ser conscientes de la importancia que tienen los límites educativos y ciertas normas para la consecución de una adecuada convivencia. Los profesionales socioeducativos que se inclinan con una u otra función, alejándose del equilibrio necesario entre ellas, se descentran, además, del único escenario posible para el desarrollo de la Educación Social como sujeto profesional.

Los resultados de una reciente investigación (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021) nos acercan a ciertos estilos educativos en el trabajo socioeducativo con personas; estos estilos no implican un posicionamiento fijo e inamovible del desempeño de rol, sino que pueden cambiar según los contextos, personas a las que atiende o vivencias del propio profesional de la Educación Social. Sea como sea, podemos distinguir tres tendencias de la práctica socioeducativa:

- Una *tendencia vocacional-afectiva*, la cual sostiene la idea de una práctica abnegada y entregada, que rechaza un establecimiento claro de límites específicos en la construcción de vínculos relacionales (requisito fundamental de la vinculación segura). Esta tendencia es el resultado de una descompensación del ejercicio de rol en la función de apoyo en detrimento de la atención a la función de estructura. Desde esta tendencia existe un desajuste de rol que desplaza la reflexión profesional y deviene en asistencialismo, buenismo y paternalismo.
- Una *tendencia estructurante-coercitiva*, que avala la idea de una práctica sustentada en el desapego y centrada en el control, sin un adecuado proceso de vinculación afectiva, ya que en la comprensión del ejercicio de rol, desde esta tendencia, la práctica se comprende como desprovista de calidez en el trato. Esta tendencia es el resultado de una descompensación del ejercicio de rol en la función de estructura en detrimento de la atención a la función de apoyo, existiendo, por ende, un desajuste de rol que desplaza la reflexión profesional y deviene en una práctica maltratante, controladora y deshumanizada.
- Una *tendencia profesional* ético-reflexiva, relacionada con la idea de una práctica profesional que consigue generar equilibrios entre la función de apoyo y la función de estructura; los profesionales que intervienen en el contexto de la acción educativo-social desde un ajuste a las responsabilidades asociadas al rol, con una alta disponibilidad a la identificación de las necesidades de las personas con las que trabajan y con especial cuidado en el establecimiento de una relación basada en los límites éticos y principios deontológicos de la profesión, con amplia capacidad estructurante. Esta tendencia profesional es condición de posibilidad para un abordaje del de-

sarrollo profesional centrado en los principios éticos de la Educación Social. Esto significa que, cuando los profesionales orientan el ajuste de rol a esta tendencia, existe la posibilidad de participar del contexto de la acción socioeducativa orientada por las capacidades de la Educación Social. El ajuste al rol es condición previa para el desarrollo profesional que se enfoca a incidir en el contexto de la acción socioeducativa para dar lugar a una buena práctica socioeducativa.

5. Conclusiones

El desarrollo de la práctica de la Educación Social requiere de elementos de abordaje e identificación de las diversas formas de violencia presentes de manera inevitable en los contextos de protección. La acción de educadoras y educadores sociales enfrenta los retos de ofrecer respuestas alternativas para que el ciclo de la violencia no se reproduzca. A tal fin, es fundamental contar con herramientas que permitan analizar la práctica de los equipos que trabajan con la infancia y la adolescencia vulnerable.

A través del modelo de tendencias de la práctica profesional, se pretende ofrecer marcos de análisis para que los equipos de trabajo puedan pensar las posiciones que ocupan y el modo en que se relacionan con la violencia, principalmente para poder ajustar el abordaje de la misma y para prevenir que la propia práctica profesional y organizativa suponga una reproducción de diversas formas de violencia.

El ajuste al rol supone el principal elemento para responder a las situaciones de alta complejidad que imbrican con el ciclo de la violencia en los espacios de protección infantojuvenil. La autonomía del profesional a través del uso de referencias y claves de identificación del desempeño de rol favorece el desarrollo de buenas prácticas y ofrece marcos de garantía para la implementación de formas de relación alternativas a las violencias. En este texto hemos pretendido ofrecer narrativas teóricas que permitan fundamentar la acción profesional para dotarla de contenido educativo, en base a un marco de ética y reflexividad.

6. Referencias bibliográficas

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. CGCEES.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia.* Gedisa.

Coletti, M. y Linares, J. L. (coords.) (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Paidós.

Durán, M. A. (2006). El síndrome de estar quemado por el trabajo (burnout) en el marco de la intervención social y comunitaria. En: M. Hombrados; M. García y T. López (coords.). *Intervención social y comunitaria* (pp. 181-188). Aljibe.

Estalayo, Á., Rodríguez, O., Gutiérrez, R. y Romero, J. (2021). *Psicoterapia de la vinculación emocional validante (VEV). Intervención con jóvenes vulnerables en riesgo y conflicto social*. Octaedro.

Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, *183*, 147-168.

García-Molina, J. y Sáez, J. (2021). *Educación Social. Profesión y práctica social educativa*. Nau Llibres.

Hombrados, M. I. y Cosano, F. (2013). Burnout, workplace support, job satisfaction and life satisfaction among social workers in Spain. A structural equation model. *International Social Work*, *56*(2), 228-246. https://doi.org/10.1177/0020872811421620.

Marí, R. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanía. La Educación Social como cultura ciudadana*. Nau Llibres.

Martín-Hernández, J. (2005). *La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Pirámide.

Martín-Solbes, V. M. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En: C. Coca y E. García (coords.). *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos: «in memoriam» Francisco A. Muñoz* (pp. 241-256). Síntesis.

Ruiz-Galacho, S. (2022). Educación Social, vinculación y sistematización del acompañamiento educativo con infancia y adolescencia en acogimiento residencial. En: F. Añaños, M. M. García-Vita y A. Amaro (coords.). *Justicia social, género e intervención socioeducativa. Volumen II: Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos* (pp. 241-250). Pirámide.

Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2020). Romper el ciclo de la violencia: educación social, cultura de paz y práctica noviolenta. En: F. J. Hinojo, J. M. Trujillo, J. M. Sola y S. Alonso (coords.). *Innova-*

ción Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento (pp. 585-594). Dykinson.

Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2021). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *37*, 129-142. DOI: 10.7179/PSRI_2021.09

Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022). Social Education in complex systems: contributions to theory and fundaments for practice. En: J. Gijón y K. M. Harrison (coords.). *Knowledge and Action: Designing the Future through the social professions* (pp. 28-41). Deep Education Press.

Rygaard, N. P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Gedisa.

Sepúlveda, M. P. y Calderón, I. (2008). La construcción de la identidad en contextos de exclusión y la violencia escolar como respuesta a una situación violenta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *5*(1), 1-5.

Wallin, D. J. (2012). *El apego en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.

Whittaker, J. K., Holmes, L., F. del Valle, J., Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., Bellonci, C., Berridge, D., Bravo, A., Canali, C., Courtney, M., Currey, L., Daly, D., Gilligan, R., Grietens, H., Harder, A., Holden, M., James, S., Kendrick, A., Zeira, A. *et al.* (2016). Therapeutic residential care for children and youth: a consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, *33*(2), 89-106. DOI: 10.1080/0886571X.2016.1215755

8

«Piensa, actúa y pide ayuda»

Vanesa Seguro Gómez
Concejalía de educación, infancia y juventud, Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid (entidad perteneciente a la Red de Infancia y Adolescencia),
vseguro@rivasciudad.es

M.ª del Carmen Martín Delgado
Delegación de Educación e Infancia, Ayuntamiento de Getafe (entidad perteneciente a la Red de Infancia y Adolescencia),
mdelcarmen.martin@gmail.com

Resumen
La experiencia que aquí presentamos pone de relieve dos elementos clave para avanzar en el reconocimiento de la infancia y la adolescencia como ciudadanía. En primer lugar, entendiendo que la participación de la infancia y la adolescencia en la vida de las ciudades es un elemento clave para avanzar en sociedades más justas, solidarias e inclusivas. Y, en segundo lugar, en el necesario trabajo en red para crecer de manera exponencial y al mismo tiempo aumentar el sentido de pertenencia.

Se desarrolla, así, una experiencia dentro de un convenio entre entidades locales, que trabaja en coordinación la participación técnica y la de chicas y chicos que desarrollan sus acciones de manera organizada, partiendo de las ideas, necesidades e intereses de la población menor de edad de dichas ciudades.

Palabras clave: participación, infancia, adolescencia, red, entidad local

1. Introducción

La experiencia que aquí presentamos tiene sus orígenes en el derecho a la participación de la infancia y la adolescencia, y en el firme convencimiento de que los ayuntamientos, siendo las administraciones más cercanas a la ciudadanía, debemos tener entre nuestros objetivos su promoción y defensa.

El desarrollo comunitario, los derechos de la infancia y el trabajo en red son los tres pilares que sustentan una forma de entender la inclusión de niñas, niños y adolescentes en las formas, estructuras y canales de participación cívica de la ciudad, asumiendo no solo su derecho a ser personas escuchadas, sino también su capacidad para tomar decisiones que afectan a sus vidas y a las de los demás.

El punto de inflexión para esta experiencia de participación infantil y adolescente, desarrollada dentro del convenio de colaboración entre entidades locales españolas para el desarrollo del proyecto de promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia, fue el confinamiento de 2020 causado por la covid-19 y la necesidad imperiosa de abrir vías de comunicación para y con chicas y chicos que de un día para otro, vieron como todas sus rutinas se paralizaban y su día a día transcurría encerrados en casa. Fue la escucha activa de las infancias y adolescencias de nuestros municipios, lo que nos empujaron a activar aquello que veníamos queriendo hacer hacía años y no sabíamos cómo: la puesta en marcha de una comisión intermunicipal infantil y adolescente (CIIA) que se reuniera de manera periódica para poner en común sus intereses, experiencias, sentires y vivencias.

2. La participación como derecho de la infancia y la adolescencia

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada en nuestro país un año más tarde. Este tratado internacional, elaborado a partir de las necesidades infantiles, es el primero en considerar a las niñas y los niños no solo como personas a proteger, sino como personas activas de derechos.

De acuerdo con Manfred Liebel (2006), podemos señalar que, al igual que en todos los Derechos Humanos, la CDN contiene derechos universales, indivisibles e interdependientes. A pesar de esto, tradicionalmente los denominados *derechos de protección y provisión* han tenido (y tienen) mucho más peso que los *derechos de participación*. Como el mismo Liebel señala, los dos

primeros grupos pueden ser considerados más bien «tradicionales». Esto en un sentido doble, ya que por una parte comprenden a las personas menores de edad como receptoras pasivas de medidas y prestaciones o servicios a su favor, y algunos de ellos ya estaban incluidos en las Declaraciones internacionales de 1924 y 1959.

Sin embargo, los derechos de participación conciben a las niñas y los niños como actores, como ciudadanía activa en el ejercicio de sus derechos, reconociéndoles como personas con acciones, pensamientos y decisiones propias, lo que fortalece su estatus social en relación con las personas adultas, al mismo tiempo que supone un reconocimiento explícito a su capacidad para participar en todos los escenarios en los que viven (Hart, 1993).

El hecho de reconocer las capacidades de niñas, niños y adolescentes, se encuentra muy vinculado a la visión que tenemos de la infancia y a las capacidades que les otorgamos (Martínez y Ligero, 2003). Así, el concepto de *infancia* es una construcción social que ha ido variando con el tiempo y las sociedades (Casas, 2006; Morrow, 1999; Mayall, 2000; Smith, 2007). Actualmente, la infancia y la adolescencia suelen ser vistas como personas pasivas y dependientes en vez de como personas con capacidad de agencia. Esto hace que en muchos escenarios (formales y no formales) no se entienda que sean capaces, competentes, responsables y que, por tanto, puedan formar parte de la toma de decisiones. Una de las principales ideas que mueve a respetar los derechos de participación de la infancia y la adolescencia es asumir que son personas activas en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, en vez de considerarlas simplemente como recipientes pasivos de la enseñanza, protección y cuidado de las personas adultas, como objetos a los que se debe socializar y moldear, o como seres incompletos, propiedad de sus familias (Smith, 2007).

Podríamos definir la participación infantil como el proceso mediante el cual niños y niñas van desarrollando las capacidades necesarias para su pleno desarrollo, al mismo tiempo que van adquiriendo y desarrollando todas las capacidades que les permiten participar plena y activamente en su sociedad.

Tal como indica Crowley (1998), la participación debe ser considerada como un principio director clave. Es decir, que tiene que ser entendida más bien como un derecho «facilitador», dado

que no se trata únicamente de un medio que permite llegar a un fin, sino que se trata de un derecho civil y político que resulta básico para todas las personas, por lo que constituye también un fin en sí mismo.

Si bien es cierto que en ningún artículo en concreto de la CDN se hace referencia explícita al derecho a la participación de los niños y niñas, sí que podemos afirmar que este es el espíritu que se desprende de los artículos 12, 13, 14, 15, 17 y 31.

En nuestro país, este derecho, además, se encuentra recogido en otras disposiciones jurídicas como la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, la Ley 6/1995, de 28 de marzo de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid o la Ley 18/1999 de 29 de abril Reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid.

En este aspecto, los municipios, con las transferencias y capacidades de intervención que la ley les otorga, tienen mucho que aportar, ya que es a nivel municipal donde pueden llevarse a cabo proyectos y programas específicos que formen a niñas y niños como ciudadanos y ciudadanas.

3. La red de infancia y adolescencia

Desde hace más de veinte años, existe inquietud de varias entidades locales españolas en desarrollar una línea de trabajo colaborativa, conectada y compartida. En un principio se constituyó un consorcio entre municipios que perduró hasta el año 2012, momento en que se puso fin a dicho consorcio y se firmó un convenio a impulso de buena parte de los técnicos de los mismos ayuntamientos consorciados que querían continuar con esa línea de trabajo en red.

Desde entonces y hasta hoy se ha ido firmando un convenio nuevo cada tres años, hasta el momento actual en que estamos iniciando el desarrollo del último convenio con duración 2022-2025. Desde entonces formamos la Red de Infancia y Adolescencia (RIA a partir de ahora).

La filosofía de actuación de la RIA, además del trabajo en red, está resumida en el exponendo sexto del convenio:

VI.- Que desde las entidades locales se promoverán políticas de participación en todos los contextos en los que se desarrolla la infancia, impulsando acciones y proyectos relacionados con la familia, la escuela, el barrio, las nuevas tecnologías, que nazcan de sus intereses y necesidades, promoverán acciones y proyectos que permitan la participación de niños, niñas y adolescentes en los ámbitos donde viven (familia, escuela, ciudad...) y tendrán en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones municipales sobre aquellos asuntos que les afectan.

Y en este sentido, se define como fin número 1:

Promover acciones que favorezcan la conciencia social hacia la promoción y defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia, desarrollando a nivel local, actividades, proyectos, programas, campañas que se basen en el trabajo realizado por la Comisión Intermunicipal de niños y niñas que se constituirá para hacer efectivo su derecho a la participación. (Convenio de colaboración entre entidades locales españolas para el desarrollo del proyecto de promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia (2022-2025), p. 6)

4. Composición y funcionamiento de la RIA

Actualmente el Convenio lo integramos 22 ayuntamientos/entidades locales: 19 de la Comunidad de Madrid y 3 de Castilla-La Mancha. Nos organizamos en cinco comisiones de trabajo: Comunicación, Formación, Participación, Seguimiento y CIIA, que luego confluyen en la Mesa Técnica donde participamos todos. Nos reunimos una vez al mes en sesión plenaria, y las comisiones a criterio de cada una y según necesidad.

Existen tres acciones clave para cada año en nuestro plan de trabajo: la realización de una acción formativa dirigida a los educadores que trabajan con nuestros niños en los órganos de participación, la celebración de un encuentro de órganos de participación (con pernocta) donde intercambian experiencias y eligen el derecho a trabajar el curso siguiente, y la elaboración de una declaración institucional conjunta sobre el derecho elegido por niños/as y adolescentes que cada entidad local presenta en su correspondiente pleno municipal. También, hasta este año, los

niños hacían su propio manifiesto conjunto y se difundía en cada municipio.

Para cumplir con los fines establecidos en el presente convenio, las entidades locales firmantes adquieren una serie de compromisos entre los que se encuentran:

- Destinar a un profesional técnico al menos 15 horas mensuales para el desarrollo de los trabajos relacionados con el objeto del convenio.
- Fomentar y desarrollar estrategias de participación infantil y adolescente en el municipio.
- La entidad local firmante del convenio deberá tener una estrategia y/o estructura de participación infantil y adolescente a lo largo de toda la vigencia del convenio.
- Desarrollar un plan de trabajo anual en base a las propuestas realizadas por la comisión intermunicipal de infancia y adolescencia.
- Presupuestar y realizar acciones destinadas a la infancia y la adolescencia dentro de cada municipio, que tendrán un valor mínimo establecido en función del número de habitantes.

Nuestra gran fortaleza es precisamente el ser una red colaborativa, un entramado conectado con un fuerte carácter interdisciplinar (procedemos de servicios diferentes) donde los propósitos individuales confluyen y se nutren de los propósitos colectivos y viceversa.

Siempre buscamos construir una perspectiva común. Cada integrante de la red despliega puntos de vista diferentes, y esto ayuda a generar soluciones más creativas a los problemas existentes o a los proyectos. Intercambiamos experiencias, ideas, problemáticas, se aporta creatividad, es más fácil la visión transversal, desarrollamos proyectos comunes y procuramos experiencias colectivas sobre la meta común que es la promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia. Y esta misma metodología de trabajo en red es la que se desarrolla en la Comisión Intermunicipal de Infancia y Adolescencia.

5. La comisión intermunicipal infantil y adolescente (CIIA)

Desde la constitución de la RIA, una vez al año al finalizar el curso, se celebra un encuentro donde acuden representantes infantiles y adolescentes de las estructuras de participación de cada una de las entidades locales adscritas al convenio.

No obstante, la pandemia provocada por la covid-19 supuso un cambio de paradigma en las relaciones sociales y una adaptación rápida a los nuevos canales de trabajo e intervención. Desde las Administraciones locales implicadas en el fomento de los derechos de la infancia, existía la preocupación de que el confinamiento masivo estaba perjudicando especialmente este grupo de población, porque les limitaba no solo el libre tránsito, sino también la posibilidad de estudiar en el entorno habitual o jugar y relacionarse entre iguales.

Por otro lado, el menoscabo de la participación infantil parecía una consecuencia evidente. En este contexto, el encuentro no se pudo materializar en los años 2020 y 2021, ya que determinaron que la presencialidad era imprescindible para cumplir con los objetivos de estas actividades. Aun así, la posibilidad de seguir viéndose a través de las pantallas y trabajar grupalmente sí que continuó, hasta tal punto que ha tomado la entidad de una Comisión de trabajo incluida en la organización de la RIA.

A raíz del encuentro virtual del 2020, chicas y chicos de las diferentes entidades locales transmiten su interés en mantener un contacto (virtual) con aquellas personas que habían conocido en el encuentro telemático, pero no con sesiones programadas de contenido, sino en momentos para charlar de aquello que a ellas y ellos les apeteciera.

Surgen, así, reuniones quincenales, donde un equipo de educadoras asume el acompañamiento a dichas sesiones. Es un espacio abierto a que se sumen las chicas y chicos que quieran, y donde se invita a compartir ideas, inquietudes, sueños...

A nivel técnico, aunque hay diferentes opiniones sobre hasta qué punto mantener un espacio sin tener *a priori* un proyecto predefinido, se apuesta por su mantenimiento por ser una demanda directa de nuestra población menor de edad.

En el curso 2020/21, se acuerda técnicamente seguir manteniendo el espacio de encuentro virtual, empezando a pensar en un posible encuentro en mayo de 2021 si las condiciones sanitarias lo permitían.

En el curso 2021-2022 se afianza el espacio de participación y tras casi dos años de pandemia surge en chicas y chicos participantes su preocupación por la salud mental de la infancia y la adolescencia.

Para desarrollar su trabajo, se plantea el desarrollo de un proyecto gestionado por la CIIA y acompañado por el equipo educativo y técnico, siendo la función principal de las personas adultas, ir guiando el proceso formativo que supone diseñar y planificar.

El trabajo en la Comisión Intermunicipal Infantil y Adolescente (CIIA) parte de los principios de la *acción comunitaria*, entendiendo esta como:

> [...] todas aquellas reflexiones y acciones que se realizan por parte de los miembros de la comunidad a partir de una organización o grupo comunitario y que buscan la transformación de situaciones que son vistas como problemáticas. (Montenegro, 2004, p. 21)

Tomamos aquí el concepto de *planificación* de Ander-Egg:

> Acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas inicialmente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados. (Ander-Egg, 1991, p. 25)

Y así establecemos unas fases en las que se desarrolla la planificación del proyecto de salud mental, que puede verse en las figuras 1 y 2. Para el desarrollo de la Propuesta de acción, se parte de los modelos propuestos por Ander Egg (1981) y por Pérez Serrano (1993). Con toda la información elaborada, las chicas y chicos de la CIIA desarrollan el proyecto, marcando los objetivos, así como las acciones que se plantean para alcanzarlos.

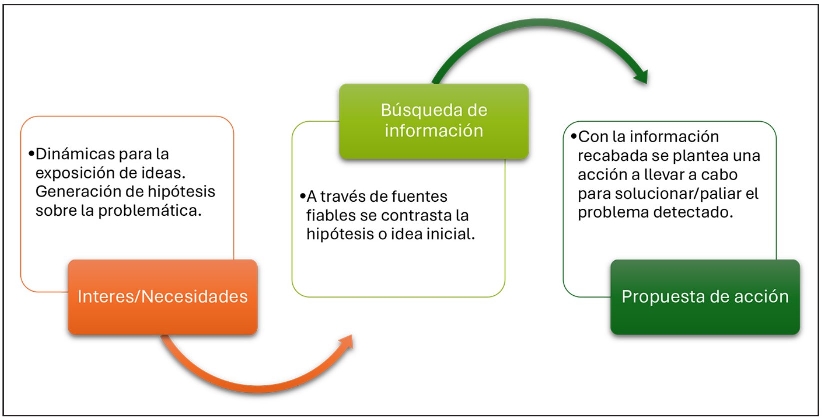


Figura 1. Fases para la puesta en marcha de un proyecto

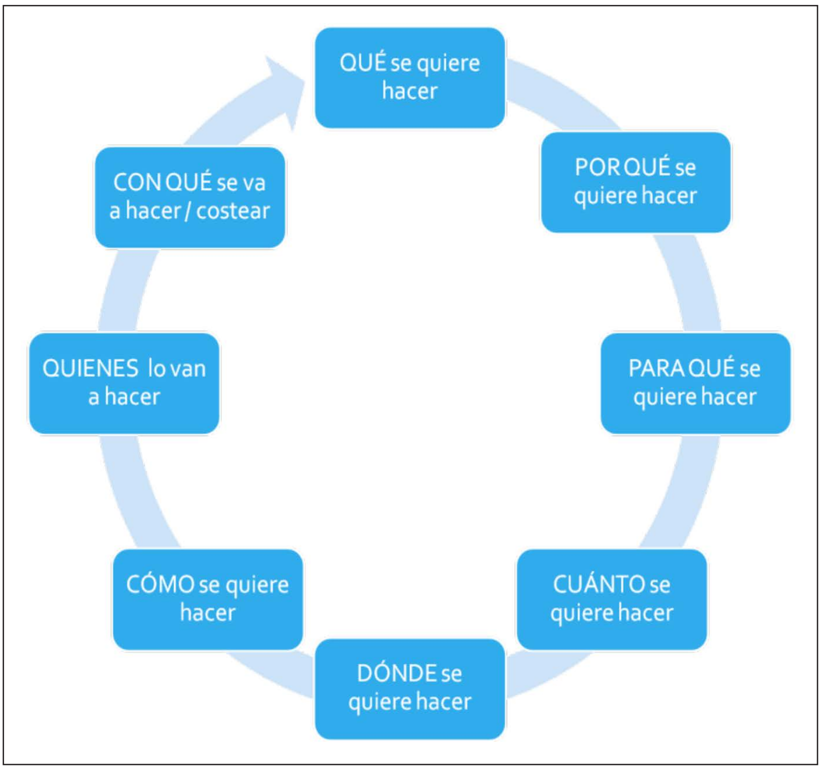


Figura 2. Cómo elaborar un proyecto

6. Proyecto de salud mental de la CIIA: «Piensa, actúa y pide ayuda»

6.1. Objetivos generales

- Dar a conocer los problemas de salud mental.
- Dotar a los problemas de salud de mental de la importancia que tienen.
- Ayudar a las personas infantiles y adolescentes que los padecen a reconocerlos y solicitar ayuda.

6.2. Acción 1: Campaña de salud mental

- Objetivo principal: ayudar a niñas, niños y adolescentes que los padecen a reconocerlos y solicitar ayuda.
- Desarrollo: para el desarrollo de esta línea del proyecto, la CIIA ha elaborado unos carteles bajo el lema «Piensa, actúa y pide ayuda». Dichos carteles se acompañarán de un recopilatorio de recursos públicos (se accederá a ellos mediante un código QR que redirige al mapa de la página web de la RIA) que existen desde el nivel nacional hasta el local. La difusión de dichos recursos se hará en papel y en digital.

6.3. Acción 2: Sensibilización sobre la salud mental de la infancia y la adolescencia

- Objetivo principal: AYUDAR a la concienciación sobre los problemas de salud mental y su «naturalización» como paso previo a la petición de ayuda.
- Desarrollo: charlas informativas en centros educativos y centros de ocio infantil y juvenil, tanto para la población menor de 18 años, como para la población adulta, sobre los problemas de salud mental que pueden afectar a niñas, niños y adolescentes, así como la necesidad de solicitar ayuda.

6.4. Acción 3: Solicitud de más recursos de atención para salud mental

- Objetivo principal: hacer llegar a las estancias pertinentes y con competencias para ello, la necesidad de aumentar los re-

cursos que atiendan la salud mental especialmente en la población infantil y adolescente.

- Desarrollo: se elevará y enviará el proyecto así como la solicitud del aumento de servicios de salud mental para infancia y adolescencia al Consejo Estatal de Participación Infantil y Adolescente a través de la representante de la RIA en dicha estructura, a través de los Consejos Locales de atención a la infancia y la adolescencia municipales, mediante las chicas y chicos que forman parte de estas estructuras y a las concejalías de salud de cada municipio participante en la RIA mediante las chicas y chicos de los órganos de participación

7. Reflexión final

Desde hace más de veinte años, se desarrollan en nuestro país experiencias de participación infantil y adolescente de la mano de ayuntamientos y entidades locales, respondiendo no solo a un convencimiento moral, sino también a la legislación tanto internacional como nacional.

Quienes formamos parte del desarrollo de estos proyectos somos totalmente conocedoras de sus fortalezas tanto a nivel individual como colectivo, así como de su innegable necesidad en sociedades democráticas. Pero también somos conscientes de las dificultades y retos que atraviesan cualquier acción que suponga un reparto del poder en la toma de decisiones.

Todo ello es lo que nos mueve e invita a buscar y crear redes que nos permitan reflexionar, compartir y generar un conocimiento colectivo que nos hace seguir avanzando y reinventarnos tras cada dificultad encontrada.

Experiencias como la CIIA nos demuestran que la participación de chicas y chicos de cualquier edad y condición es imprescindible en sociedades democráticas e hiperconectadas como las de hoy día, ya que quizá las personas menores de edad nunca tuvieron a su alcance tanta información y redes como hasta ahora, pero nunca se sintieron tan solas y poco valoradas como hoy.

8. Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Siglo XXI.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, *43*(1), 27-42.

Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre de 1989.

Crowley, P. (1998). *Participación infantil: para una definición del marco conceptual. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Unicef.

Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Narcea.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.

Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Universidad Complutense de Madrid.

Smith, A. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights*, *15*, 147-167.

Mayal, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, *8*(3), 243-259.

Martínez, M. y Ligero, J. A. (2003). Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia*, *3*, 49-65.

Montenegro, M. (2004). Comunidad y Bienestar Social. En: Musitu (coord). *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 18-36). UCO.

Morrow, V. (1999). We are people too': Children's and *young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. The International Journal of Children's Rights*, *7*, 149-170.

Ochaita, E. y Espinosa, M. Á. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes.* McGraw Hill.

RIA - Red de Infancia y Adolescencia. (15 de febrero de 2023). https://sites.google.com/site/reddeinfanciaria/home?authuser=0

RIA - Red de Infancia y Adolescencia. Campaña de la CIIA sobre salud mental (10 de mayo de 2023). https://sites.google.com/site/reddeinfanciaria/recursos-en-materia-de-salud-mental

BLOQUE III: FOMENTANDO LA PARTICIPACIÓN INFANTIL DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA

9

NF-Walker como facilitador para la participación de niños en el entorno

María del Mar Batista Guerra
Universidad de las Palmas de Gran Canaria, maria.batista@ulpgc.es

Cristina Bordón Goyes
Universidad de las Palmas de Gran Canaria, cristinaborgoy95@gmail.com

Álvaro Hidalgo Robles
Universidad Internacional de La Rioja, alvaro.hidalgo@unir.net

Resumen

Una de las dificultades que se pueden encontrar en niños con patologías neurológicas dentro de su desarrollo psicomotor es la reducción de su autonomía y su participación en el entorno, debido a las alteraciones musculoesqueléticas que pueden ir apareciendo a lo largo de su desarrollo. Por ello, hemos diseñado este proyecto de innovación que se adecúa a las necesidades del menor a la vez que se adapta a las necesidades, preocupaciones y prioridades de las familias dentro de su entorno y en sus rutinas diarias. El objetivo principal de este proyecto es evaluar y valorar la utilización de un facilitador, NF-Walker, en el hogar, en el colegio y en su comunidad, que permita la inclusión del niño/a en su entorno, teniendo en cuenta el paradigma de las prácticas recomendadas por la Division for Early Childhood (DEC, 2014) bajo el modelo de prácticas centradas en la familia. Asimismo, se contemplan como objetivos secundarios valorar la mejora de la alineación corporal, mejorar el control cefálico y de tronco, disminuir las deformidades musculoesqueléticas, favorecer la formación de la cadera y mejorar la calidad de vida del niño y su familia. Este proyecto permite valorar el NF-Walker dentro del entorno más cercano del menor. Recoge diferentes herramientas de evaluación: *Entrevista Basada en Rutinas (EBR), Measure of Engagement, Independence and Social Relationships (MEISR), Segmental Assessment of Trunk Control* (SATCo), porcentaje de migración de la cadera (PM) y *Families in Early Intervention Quality of Life* (FEIQoL); que permiten evaluar y valorar las variables de este proyecto. A pesar de que no se ha terminado de ejecutar el proyecto, se vislumbran unos resultados muy positi-

vos en el desarrollo de los menores y en su interacción con el medio, lo cual nos hace concluir en el éxito de este proyecto.

Palabra clave: NF-Walker, patología neurológica, participación, autonomía

1. Introducción

Dentro de la población infantil existen diversas alteraciones neurológicas que pueden provocar una reducción en su autonomía y participación dentro de su entorno, siendo la parálisis cerebral una de las más frecuentes.

Rosenbaum *et al.* (2007) definen *la parálisis cerebral* como un grupo de desórdenes permanentes del desarrollo del movimiento y la postura, que causan limitaciones en la actividad y que son atribuidos a causas no progresivas ocurridas en el cerebro fetal o infantil en desarrollo. Pese a la falta de registros epidemiológicos en España, se estima que la parálisis cerebral (PC) es la discapacidad infantil más común con una prevalencia de 2/1000 nacimientos vivos (Gómez-Conesa y Suárez-Serrano, 2017).

En 2001, la OMS publica la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud* (CIF), que conlleva un cambio en el paradigma sobre la discapacidad. No es hasta 2007 cuando se publica la CIF específica para la Infancia y la Adolescencia (CIF-IA), donde se considera a la familia como aquel entorno más importante donde un niño se desarrolla.

Esta clasificación abarca todos los aspectos bio-psico-sociales de la persona para describir el funcionamiento, nivel que presenta dentro de su entorno, y la discapacidad en relación con una condición de salud.

Dentro de ella se contemplan diferentes componentes: funciones y estructuras corporales, actividad y participación, factores ambientales (facilitadores y barreras) y factores personales, dando una visión global sobre el funcionamiento de una persona, así como permite a los profesionales hablar un lenguaje común.

De esta forma, los factores contextuales son considerados de gran influencia para asegurar la participación, siendo esta dependiente de la accesibilidad del entorno, no solo visto como espacios sin barreras, sino también como aquellos facilitadores que

nos permiten una mayor oportunidad para participar y, por tanto, mejorar la calidad de vida y desarrollo personal.

Por todo lo anteriormente expuesto, se hace necesario la evaluación e intervención de todos los componentes de la CIF, a través del uso de diferentes herramientas, que permitan aportar facilitadores y/o eliminar barreras que mejoren la funcionalidad del menor en su entorno.

Teniendo en cuenta la *Clasificación de la Función Motora Gruesa* (por sus siglas en inglés, GMFCS), los niños con niveles III, IV y V no desarrollan la marcha autónoma. Requieren de diferentes dispositivos para su realización, lo que permite mejorar de manera significativa su autonomía y participación.

El NF-Walker (Norsk Funktion Walker), inicialmente conocido como ortesis de marcha de David Hart Walker, es un dispositivo híbrido que brinda soporte dinámico para la bipedestación y para la marcha. Además, permite la movilidad ambulatoria independiente en niños con discapacidad motora severa y movilidad reducida como es el caso de la parálisis cerebral, espina bífida o daño cerebral adquirido, entre otros (Eisenberg *et al.*, 2009; Kuenzle y Brunner, 2009; Bayon y Raya, 2016).

Este es uno de los entrenadores para la marcha más actuales y nuevos que se puede adaptar individualmente al usuario y que permiten al niño tener las manos libres, gracias a su diseño que combina un soporte de peso corporal con el control postural. El NF-Walker se compone de dos partes principales, una ortesis modular de cadera-rodilla-tobillo-pie con soporte para el tronco o exoesqueleto, y un transportador con ruedas o chasis (Eisenberg *et al.*, 2009; Kuenzle y Brunner, 2009; Bayon y Raya, 2016).

El NF-Walker tiene un diseño estándar, con 3 medidas disponibles, al que se le pueden añadir diferentes accesorios teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada niño y que permiten una alineación corporal personalizada con asistencia a sus propias dificultades, permitiendo de ese modo, el máximo rendimiento del niño y una mayor participación e inclusión en su entorno.

El exoesqueleto se puede ajustar a la altura adecuada del menor con un accesorio de soporte posterior y ofrece 3 puntos de sujeción a través de una cincha torácica, una cincha pélvica y dos cinchas pretibiales. El chasis ofrece una cantidad regulada e individualizada de soporte corporal y guía de marcha. Asimismo,

tiene una dirección diseñada para que las ruedas delanteras del chasis giren cuando el niño gira el cuerpo (Eisenberg *et al.*, 2009; Kuenzle y Brunner, 2009).

Para manejar el NF-Walker, es necesario el uso de unas botas o sandalias ortopédicas adaptadas específicamente para este dispositivo, como los zapatos ortopédicos Piedro o Mendivil.

Por otro lado, los beneficios del NF-Walker se relacionan a su vez con los de la bipedestación activa, ya que este dispositivo brinda la oportunidad de ponerse de pie y esto es un objetivo de intervención importante dentro de los niños con parálisis cerebral con niveles de la GMFCS III, IV y V.

La bipedestación activa favorece la participación e interacción social, así como el disfrute de las actividades. También estimula la actividad mental, mejora la sensación corporal y la autoestima (Nordström *et al.*, 2014; Goodwin *et al.*, 2018).

A nivel fisiológico y funcional, previene las úlceras por presión, produce cambios positivos en el sistema cardiorrespiratorio, favorece la función gastrointestinal y vesical, mejora la densidad mineral ósea (DMO) y la fuerza, ayuda a reducir la espasticidad, mejora la movilidad articular y de esa forma se previenen las retracciones articulares, las fracturas y la escoliosis; disminuye el riesgo de subluxación de cadera, mejora las habilidades motoras (control de cabeza, tronco y extremidades superiores) y permite el cambio postural (Nordström *et al.*, 2014; Goodwin *et al.*, 2018).

En conclusión, el dispositivo NF-Walker favorece la marcha de forma independiente sin apoyo de manos, lo que posibilita una mayor integración de los miembros superiores en actividades de la vida diaria.

2. Justificación

La puesta en marcha de este proyecto de innovación, *NF-Walker como facilitador para la participación de niños en el entorno*, fomenta la inclusión de los menores en sus ámbitos. El NF-Walker actuaría como un facilitador presente en el entorno permitiendo la mejora en el funcionamiento del menor, reduciendo, por tanto, su discapacidad y enriqueciendo su calidad de vida. Al mismo tiempo, se adecuaría a las necesidades del niño y se adaptaría a

las necesidades, preocupaciones y prioridades de las familias dentro de su ambiente y en sus rutinas diarias.

3. Objetivos

El objetivo general de este proyecto es evaluar y valorar la utilización de un facilitador, NF-Walker, en el hogar, colegio y comunidad que permita la inclusión del niño en su entorno.

También se contemplan como objetivos específicos valorar la mejora de la alineación corporal, mejorar el control cefálico y de tronco, disminuir las deformidades musculoesqueléticas, favorecer la formación de la cadera y mejorar la calidad de vida del niño y de la familia.

4. Metodología

Para valorar la eficacia del NF-Walker en la participación y autonomía de niños con parálisis cerebral, se emplearán diferentes herramientas de evaluación.

La *Entrevista Basada en Rutinas* (EBR) es una entrevista semiestructurada sobre el día cotidiano de la familia; reflejando la participación del niño, su autonomía y sus relaciones sociales en los diferentes momentos del día (McWilliam, 2010). La EBR tiene tres propósitos principales:

1. Desarrollar una lista de objetivos funcionales para el niño y la familia.
2. Evaluar la funcionalidad del niño y el funcionamiento familiar.
3. Establecer una relación positiva con la familia.

La *Measure of Engagement, Independence and Social Relationships* (MEISR) es una herramienta de uso sencillo, creada para reflejar el comportamiento funcional del niño desde su nacimiento hasta los 3 años de edad.

Ofrece una oportunidad, tanto para las familias como para los profesionales, y un punto de inicio para comenzar a hablar con la familia sobre el funcionamiento de su hijo en los diferen-

tes momentos del día. De esta forma, la MEISR también ayuda a las familias a comprender cómo es la implicación, la independencia y las relaciones sociales del niño dentro del contexto común de las rutinas familiares. Será, por tanto, completada por los cuidadores principales, quienes reciben de esta forma (tras el análisis posterior de los resultados junto con ellos) una imagen de las habilidades funcionales del niño y las futuras oportunidades de aprendizaje.

La *Segmental Assessment of Trunk Control* (SATCo) permite evaluar de manera sistemática el nivel de control de cabeza y tronco en niños con discapacidad motora (Santamaria, 2016). Esta herramienta valora la estabilidad y los dominios de equilibrio estático, reactivo y activo en 7 diferentes segmentos de control (cabeza, torácico superior, torácico medio, torácico inferior, lumbar superior, lumbar inferior y control de tronco completo). En el caso de existir alteraciones, los niños pueden ser clasificados de acuerdo con la SATCo con una alteración leve, moderada o severa.

El porcentaje de migración de la cadera (PM), evaluado mediante un seguimiento radiográfico, permite evaluar el desplazamiento de la cadera y los riesgos de inestabilidad en la misma. Este método de evaluación recoge el grado de migración de la cabeza del fémur bajo el borde lateral de acetábulo.

La *Families in Early Intervention Quality of Life* (FEIQoL) permite evaluar la Calidad de Vida de las Familias en Atención Temprana, por medio de 39 preguntas en un rango de puntuación de 1 a 5 (García-Grau, McWilliam, Martínez-Rico y Grau-Sevilla, 2018).

5. Resultados

Con la puesta en marcha de este proyecto de innovación se pretende aportar información sobre la efectividad del NF-Walker, favoreciendo su utilización dentro de un grupo poblacional que ve limitada su autonomía y participación, así como acercando a las familias un facilitador en el entorno del menor, dando respuesta a sus necesidades, preocupaciones y prioridades.

De la misma manera, permitirá mantener la bipedestación activa y la marcha autónoma en las actividades de la vida diaria.

Además, se podrán prevenir las alteraciones musculoesqueléticas más comunes en los niños con niveles III, IV y V de la GMFCS.

Hay que mencionar todos aquellos factores personales y emocionales (motivación y autoestima) que permiten al niño el disfrute del juego y las actividades, explorando todo lo que le rodea y mejorando de esta manera su autonomía y participación. Todo ello incidirá en la mejora de la calidad de vida del menor y, por tanto, en la de su familia.

En cuanto a las herramientas establecidas, se confirmará que permiten realizar una correcta evaluación de cada uno de los aspectos contemplados en este proyecto de innovación.

De este modo, respetar y cumplir todos los aspectos bio-psicosociales de los niños y niñas con parálisis cerebral, tal y como contemplan las prácticas recomendadas por la Division for Early Childhood (DEC, 2014) bajo el modelo de prácticas centradas en la familia.

6. Conclusiones

Con la realización de este proyecto de innovación queda patente que se alcanzan los objetivos planteados desde el inicio, destacando los beneficios aportados tanto a los menores como a sus familias.

En primer lugar, se confirma la importancia de la autonomía y la participación, tal y como contempla la CIF-IA, favoreciendo y fomentando el desarrollo del menor en su entorno.

Asimismo, el hecho de incluir una herramienta para el control de las estructuras y funciones corporales facilita la prevención de las comorbilidades existentes en estos niveles de funcionamiento en la parálisis cerebral.

Por otra parte, disponer de un dispositivo, NF-Walker, adaptable de manera individual a cada usuario, con diferentes tamaños y accesorios para un mejor ajuste del mismo, permite realizar una bipedestación activa controlada y marcha independiente. Asimismo, el permitir tener las manos libres favorece la participación en el juego, así como la realización de actividades en la vida diaria.

En conclusión, cabe destacar los potenciales beneficios que aporta el uso del NF-Walker en cuanto a la autonomía y partici-

pación de los niños con discapacidad motora y limitaciones en su funcionalidad. Contemplando la puesta en marcha de este proyecto de innovación a través de la realización de una prueba piloto que permitirá valorar la efectividad de este dispositivo en los aspectos tenidos en cuenta en este proyecto.

7. Referencias bibliográficas

Bayon, C. y Raya, R. (2016). Robotic Therapies for Children with Cerebral Palsy: A Systematic Review. *Translational Biomedicine*, *7*(1). https://doi.org/10.21767/2172-0479.100044

Eisenberg, S., Zuk, L., Carmeli, E. y Katz-Leurer, M. (2009). Contribution of Stepping While Standing to Function and Secondary Conditions Among Children with Cerebral Palsy. *Pediatric Physical Therapy*, *21*(1), 79-85. https://doi.org/10.1097/PEP.0b013e31818f57f2

García-Grau, P. McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G. y Grau-Sevilla, M. D. (2018). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española de la calidad de vida familiar (FaQoL). *Investigación aplicada en calidad de vida, 13*(2), 385-398.

Gómez-Conesa, A. A. y Suárez-Serrano, C. (2017). Parálisis cerebral infantil: Panorama de su prevalencia en España. *Fisioterapia*, *39*(5), 185-186. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078926

Goodwin, J., Lecouturier, J., Basu, A., Colver, A., Crombie, S., Smith, J., Howel, D., McColl, E., Parr, J. R., Kolehmainen, N., Roberts, A., Miller, K. y Cadwgan, J. (2018). Standing frames for children with cerebral palsy: A mixed-methods feasibility study. *Health Technology Assessment*, *22*(50), 1-232. https://doi.org/10.3310/hta22500

Kuenzle, C. y Brunner, R. (2009). The Effects of the Norsk Funktion-Walking Orthosis on the Walking Ability of Children With Cerebral Palsy and Severe Gait Impairment. *JPO: Journal of Prosthetics and Orthotics*, *21*(3), 138-144. https://doi.org/10.1097/JPO.0b013e3181b173ec

McWilliam, R. A. y Ph. D. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families.* Brookes Publishing.

Ministerio de Sanidad y Política Social - Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: versión para la infancia y la adolescencia: CIF-IA*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/81610

Nordström, B., Näslund, A., Ekenberg, L. y Zingmark, K. (2014). The ambiguity of standing in standing devices: A qualitative interview study concerning children and parents experiences of the use of standing devices. *Physiotherapy Theory and Practice*, *30*(7), 483-489. https://doi.org/10.3109/09593985.2014.900838

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B. y Jacobsson, B. (2007). A report: The definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *49*, 8-14. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x

Santamaria, V., Rachwani, J., Saavedra, S. L. y Woollacott, M. H. (2016). The Impact of Segmental Trunk Support on Posture and Reaching in Children with Cerebral Palsy. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, *28*(3), 285-293. https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000273

10

Incidencia de una experiencia participativa liderada por los niños y las niñas en la defensa de sus derechos

Laia Ferrús Vicente
Universitat de Barcelona, laiaferrusvicente@gmail.com

Ana Novella Cámara
Universitat de Barcelona, anovella@ub.edu

Elena Noguera Pigem
Universitat de Barcelona, enoguera@ub.edu

Resumen
La Convención de los Derechos de la infancia contempla que sea defendida y divulgada por el colectivo infantil (art. 42). La defensa de los derechos de la infancia por parte de los niños y de las niñas es una oportunidad participativa, que les implica y conduce a un liderazgo colectivo. La participación liderada, a diferencia de los otros niveles de participación, traslada el poder de tomar decisiones y establecer estructuras organizativas, al tiempo que determina su forma de trabajar, a la propia infancia. Dentro del proyecto europeo *KidsGotRights!* (KGR-101008506), que pretendía formar a la infancia en sus derechos, acompañar su autoorganización para ser agentes activos en la defensa y reclamación de su vulneración, se ha desarrollado una investigación evaluativa de carácter participativo. El objetivo de dicha investigación era identificar los aprendizajes y los cambios individuales y grupales en la capacidad de autoorganización, así como los niveles de incidencia de una experiencia participativa de liderazgo infantil en la defensa de los mismos. En la investigación han participado 105 niños y niñas, 21 adultos monitores y 40 familias, vinculados a 7 entidades de educación en tiempo libre de Europa. Los participantes se han implicado en encuentros internacionales y nacionales, asimismo, en la investigación coordinada por el Grupo de Investigación de Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Las técnicas de investigación utilizadas han sido: talleres participativos, cuestionarios (individual y grupal) y diario de cam-

po. Del análisis del contenido de sus aportaciones surgen tres dimensiones: aprendizajes, cambios reconocidos en la capacidad de autogestión y niveles de incidencia de la experiencia. A modo de conclusión, podemos afirmar que el liderazgo infantil es una vía efectiva, porque favorece la toma de conciencia y la defensa de sus derechos por parte de la infancia y, a su vez, fortalece su identidad ciudadana.

Palabras clave: participación, liderazgo infantil, derechos de la infancia, codiseño, ciudadanía

1. Introducción

La evolución de las democracias actuales ha estado estrechamente ligada al reconocimiento de derechos y de los niños, las niñas y los adolescentes (a partir de ahora NNA), como ciudadanía con derechos. Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia (CDI) en 1989 hasta la actualidad, estos derechos se han ido concretando para hacerlos presentes en su día a día. Aunque durante muchos años se ha considerado a los NNA socialmente objetos pasivos, necesitados de atención y protección (Parkes, 1993), gradualmente, la sociedad ha ido descubriendo que las capacidades evolutivas que los NNA van adquiriendo a lo largo de su vida, les capacitan y les permiten participar activamente en las decisiones que le afectan (Liebel, 2018). De ahí, que en la CDI se reconoció la participación infantil como un derecho y desde entonces, cada vez más, la sociedad ha ido otorgándole mayor relevancia y valor.

2. La participación infantil favorece la toma de conciencia y defensa de sus derechos

Desde entonces hasta la actualidad, el derecho a participar se ha ido concretando con el objetivo de convertirlo en un derecho plenamente real. Rápidamente, se evidenció que el marco legal no era suficiente, era necesario concretar formas de cómo ejercer el derecho a participar en la realidad diaria, de cómo este debía impregnar la cotidianidad de la vida de los NNA de experiencias participativas. Por todo ello, se ha considerado un primer paso

fundamental, la formación ciudadana de la infancia en sus derechos. La infancia necesita conocer sus derechos para reconocerse como sujetos de derechos y después responsabilizarse de ellos y ejercerlos (Esteban y Novella, 2019). Sumado a la formación en derechos, las múltiples experiencias de participación infantil han puesto de relieve los elementos y las condiciones que favorecen y también limitan la participación (Lundy, 2007). En consecuencia, se ha trabajado para crear un marco que permita que la participación se convierta en un derecho cada vez más reconocido. En este sentido, se ha evidenciado que el liderazgo de la infancia se convierte en una experiencia participativa clave, dado que permite, a partir del desarrollo personal y la formación ciudadana, que las niñas y los niños interactúen con la realidad para transformarla (Lansdown, 2011). En esta línea, la Unesco (2020), insiste en la necesidad de implicar a la infancia en la toma de decisiones de aquellos temas que les afectan, así como en proyectos participativos, liderados por ellos y ellas mismas, como actores sociales (Mateos-Blanco *et al.*, 2022). Todo ello denota que, en una sociedad democrática, en la que se considera que la participación de toda la ciudadanía es uno de los factores fundamentales, garantes de su salud, la participación de la infancia es imprescindible para su buen desarrollo.

Sin embargo, la participación infantil no exime a las personas adultas de sus responsabilidades hacia la infancia. Se trata de un cambio de mirada, una aceptación de compromisos compartidos con la infancia, lo que debe partir del reconocimiento del otro como un agente de la sociedad, con el derecho y el deber de transformar el entorno (Liebel *et al.*, 2009). Para reducir esta vulnerabilidad frente a la autoridad adulta, es preciso velar por la emancipación ciudadana de la infancia, que pasa necesariamente, por un lado, por la despaternalización del concepto de *protección* y, por otro, por el fomento de experiencias participativas donde sean los NNA quienes las lideran. De modo que, poco a poco, el rol de los adultos debe ir difuminándose a medida que los NNA vayan alcanzando una mayor autonomía en el liderazgo de sus propios proyectos, de su participación en los problemas que les afectan a ellos y a ellas, y también a sus comunidades (Mühlbacher y Sutterlüty, 2019).

3. La participación infantil vía de desarrollo de la competencia ciudadana

Mediante la participación, los NNA desarrollan más el sentido de la responsabilidad social y del compromiso con el bien común, lo que probablemente tendrá un impacto positivo en su implicación, tanto en acciones posteriores, como en el ejercicio de sus derechos. Además, esta participación infantil promueve una conducta prosocial y de desarrollo de competencias ciudadanas, como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el razonamiento y la negociación en situaciones controvertidas, la resolución de problemas, así como una mayor tolerancia, empatía y aceptación de la diversidad (Parkes, 2013). Las experiencias de participación infantil son una oportunidad para que los adultos reconozcan que los NNA son capaces de aportar propuestas y soluciones a cuestiones sociales que contribuyen a crear entornos más armónicos. Como consecuencia, los adultos adquieren conciencia de la importancia de la participación de los NNA y, huyendo de las tradiciones adultocéntricas, los integran en los procesos participativos. Asimismo, la participación infantil tiene un valor añadido, porque a menudo implica dar la opinión, de modo que pueden aportar una información esencial, que solo conocen ellos y ellas mismas, lo que permite reducir la brecha entre la visión adulta y la realidad de los NNA. Por otra parte, también se ha demostrado que la participación de los NNA los ayuda a ellos y a ellas mismas a comprender y aceptar mejor las decisiones tomadas por los adultos (Saywitz *et al.*, 2010). Todo ello da lugar a consensos más democráticos y sostenibles en el tiempo.

Las evidencias muestran que los beneficios de la participación son múltiples y multidimensionales, asimismo, ponen de relieve la estrecha relación que existe entre la participación infantil y el desarrollo de la competencia ciudadana de los NNA (Muñoz, 2019). Entendiendo como competencia ciudadana el conjunto de capacidades que permiten la participación de NNA como ciudadanos de pleno derecho, mediante la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos, que los preparan para el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales y culturales (Unicef, 2019).

4. Metodología

La investigación evaluativa de carácter participativo (Escudero, 2016) se contextualiza en el proyecto europeo *KidsGotRights!* ('los niños y las niñas tienen derechos'), que está liderado por IFM-SEI, una organización internacional, que coordina la acción del proyecto en 7 entidades europeas de educación en el tiempo libre: Arciragazzi (Italia), DUI-LEG og VIRKE (Dinamarca), ESPLAC (Cataluña), Kinderfreunde (Austria), NouretNotkat (Finlandia), SlovenianFalcons (Eslovenia) y WoodcraftFolk (Inglaterra). Con el fin de conseguir una investigación más inclusiva, los NNA han formado parte del proceso de investigación, siendo reconocidos como sujetos de estudio que tienen experiencias y voz para articular saberes, así como capacidades como investigadores (Esteban *et al.*, 2021). De este modo, el proceso no se ha limitado a escuchar a la infancia, sino a trabajar de forma colaborativa y reflexiva con los NNA para favorecer la construcción de un posicionamiento como agentes activos desde sus experiencias y conocimientos.

El objetivo principal es evaluar el impacto de una experiencia participativa liderada por la infancia en la defensa de sus derechos, del cual se concretan tres objetivos específicos: 1) identificar los aprendizajes individuales y colectivos generados a lo largo de la experiencia; 2) reconocer los cambios generados en la capacidad de autoorganización de los NNA, tanto a nivel individual como grupal; 3) analizar los niveles de incidencia de la experiencia en los diferentes contextos y colectivos.

4.1. Participantes

En el estudio han participado 105 niños y niñas, 21 adultos monitores y 40 familias, implicados en las siete entidades de educación en el tiempo libre. En todo el proceso se ha tenido en cuenta el Código de Integridad de la Investigación de la Universidad de Barcelona (2020) y los estándares *Keeping Children Safe*. De modo que en un primer momento los participantes fueron informados de la finalidad, así como de los procedimientos que se llevarían a cabo, garantizando que la participación en la investigación haya sido voluntaria y consentida. Finalmente, a lo largo del proceso, hemos realizado dos retornos de la información recogida: agosto 2021 y mayo 2022.

4.2. Técnicas de recogida de información

El objetivo del estudio nos ha permitido combinar distintas técnicas de obtención de información. En todo caso, a pesar de sus diferencias, en todas las técnicas de participación hemos evidenciado la importancia de profundizar en la perspectiva de los participantes, los significados de sus experiencias y su contribución en el desarrollo de la investigación. Así pues, las técnicas escogidas nos han servido tanto para recoger, como para producir información (Montañes, 2012). Las técnicas utilizadas en esta investigación han sido los talleres participativos, el cuestionario individual, el cuestionario grupal y el diario de campo.

4.3. Procedimiento

En la experiencia se han combinado momentos internacionales y nacionales. Los encuentros a nivel internacional han sido espacios donde compartir ideas y resultados en torno a sus experiencias con otros NNA. Por lo que respecta a la parte nacional, debemos puntualizar que es en esos espacios donde se ha trabajado el liderazgo infantil en la defensa de sus derechos. Y es en esta parte, donde hemos incidido participando, observando y aplicando los instrumentos que nos han permitido recoger percepciones y reflexionar en torno a los aprendizajes, en resumen, evaluar el impacto de la experiencia. Gran parte del desarrollo de la investigación la hemos llevado a cabo presencialmente, en las actividades de ocio, por otra parte, también hemos utilizado el correo electrónico para contactar con los participantes, para invitarles a participar, informarles de las cuestiones de confidencialidad y pedirles el consentimiento informado y, posteriormente, para recoger la información de la investigación.

4.4. Técnica de análisis de la información

Los datos recogidos son de carácter textual, por lo que se ha optado por el análisis de contenido inferencial. Dada la diversidad de técnicas utilizadas y la cantidad de participantes que han intervenido en el proyecto, el estudio de datos ha consistido en analizar sistemáticamente el contenido teniendo en cuenta el carácter triangular de la investigación. De modo que hemos optado por la trian-

gulación de informantes y técnicas. La finalidad de todo el proceso ha sido analizar un mismo tema desde las distintas voces y formas obtenidas, gracias al diseño de las técnicas de información.

5. Resultados

A continuación, nos centraremos en exponer los resultados, que se encuadran en tres dimensiones: aprendizajes, cambios reconocidos en la capacidad de autoorganización y niveles de incidencia de la experiencia.

5.1. Aprendizajes

El liderazgo de una experiencia participativa en la defensa de los derechos de la infancia, tal y como se demuestra en las diferentes afirmaciones, ha tenido un impacto significativo en los aprendizajes de los NNA. Todos los participantes consideran el proyecto como una experiencia formativa en los derechos de la infancia:

> *Hemos formado en derechos a otros, pero antes, hemos aprendido nuestros derechos.*

Valoran como elemento fundamental la necesidad del compromiso y la corresponsabilidad de los adultos en la defensa de los derechos. En esta línea, los NNA denuncian el desconocimiento general de sus propios derechos:

> *Aunque es responsabilidad de los adultos velar por nuestros derechos, muchos no los conocen, ni los tienen en cuenta.*

Esta visión también es compartida por los monitores:

> *Esta experiencia nos ha hecho reflexionar sobre el compromiso que tenemos los adultos con el cumplimiento de los derechos de la infancia.*

Además, los NNA señalan que, a pesar de la importancia que supone tener derechos, no todos se garantizan, ni todos los NNA tienen garantizados los mismos derechos. Ello pone de relieve que el proyecto les ha ayudado a tomar conciencia del estado de sus derechos:

Tenemos muchos derechos, pero no todos se respetan, ni por todos los adultos, ni en todos los lugares.

Las familias destacan que los NNA han adquirido una perspectiva internacional comprometida en la defensa de sus derechos. Asimismo, apuntan que, por un lado, ahora los NNA son capaces de identificar algunas situaciones en las que no se cumplen sus derechos y, por otro, son conocedores de nuevas vías para poder reclamarlos:

Han aprendido a reivindicar un derecho cuando este es vulnerado.

Tabla 1. Aprendizajes generados a partir de la experiencia según cada colectivo de participantes

Infancia	Monitores/as	Familias
Competencias socioafectivas	-	-
Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas
Adquisición de técnicas y estrategias organizativas grupales.	-	Adquisición de técnicas y estrategias organizativas grupales.
Actitudes personales que favorecen la eficacia y clima grupal.	Actitudes personales que favorecen la eficacia y clima grupal.	-
Actitud proactiva y percepción de transformación.	Actitud proactiva y percepción de transformación.	Actitud proactiva y percepción de transformación.
Infancia	**Monitores/as**	**Familias**
Formación en los derechos de la infancia	Formación en los derechos de la infancia	Formación en los derechos de la infancia
Importancia de tener derechos	-	Importancia de tener derechos
Estado de los derechos	-	Estado de los derechos
Responsabilidad de los adultos en la defensa de los derechos de la infancia	Compromiso y corresponsabilidad de los adultos en la defensa de los derechos de la infancia	-
-	-	Perspectiva internacional
-	-	Reivindicación de los derechos

5.2. Cambios que reconocen en la capacidad de autoorganización

Todos los colectivos que han participado reconocen que la experiencia ha supuesto una mejora en la capacidad de autoorganización de los NNA, tanto a nivel individual como grupal. En primer lugar, destacan mejoras en las competencias socioafectivas. Han ganado seguridad y confianza en sí mismos, destacando que han perdido el miedo a hablar en público. Por otro lado, comentan que les ha ayudado reconocer sus capacidades:

> *Ahora sabemos que tenemos muchas capacidades que antes no sabíamos. Porque nunca habíamos organizado algo por nuestra cuenta.*

Otra mejora la hemos observado en las habilidades comunicativas. Hablar, exponer opiniones, compartir y defender ideas en público, tener que escuchar y respetar opiniones de los demás, les ha ayudado a mejorar su forma de comunicarse, haciéndola más reflexiva y respetuosa. Una familia comenta:

> *Mi hijo es más capaz de identificar cuándo una situación es injusta y tiene argumentos para justificar por qué lo considera así.*

Asimismo, destacan que como grupo han adquirido técnicas y estrategias organizativas. El tiempo dedicado al trabajo en grupo les ha supuesto una mejora a la hora de organizar ideas y planificar su desarrollo. En esta línea, los monitores afirman:

> *Su trabajo en grupo ha favorecido su autoorganización […] son más capaces de hacer más cosas y de hacerlas solos, sin nuestra ayuda.*

Otra mejora que los NNA destacan es la adquisición de actitudes personales que han favorecido la eficacia y el clima grupal, fomentando el respeto mutuo y la actitud colaborativa:

> *Hemos aprendido a organizar conjuntamente, a tener que decidir cosas juntos y hacerlas realidad.*

Por último, los NNA señalan que la experiencia les ha enseñado a tener actitud proactiva y de percepción de transforma-

ción, ya que se han dado cuenta de que sus acciones aportan cambios y mejoras:

> *Esta experiencia ha demostrado que podemos hacerlo y que es necesario hacerlo si queremos reivindicar nuestros derechos.*

Monitores y familias coinciden en que el liderazgo de experiencias en defensa de sus derechos por parte de los NNA supone una mejora en el desarrollo de su capacidad de responsabilidad y compromiso.

Tabla 2. Cambios reconocidos según cada colectivo de participantes

Infancia	Monitores/as	Familias
Competencias socioafectivas	-	-
Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas
Adquisición de técnicas y estrategias organizativas grupales.	-	Adquisición de técnicas y estrategias organizativas grupales.
Actitudes personales que favorecen la eficacia y clima grupal.	Actitudes personales que favorecen la eficacia y clima grupal.	-
Actitud proactiva y percepción de transformación.	Actitud proactiva y percepción de transformación.	Actitud proactiva y percepción de transformación.
Infancia	**Monitores/as**	**Familias**
Formación en los derechos de la infancia	Formación en los derechos de la infancia	Formación en los derechos de la infancia
Importancia de tener derechos	-	Importancia de tener derechos
Estado de los derechos	-	Estado de los derechos
Responsabilidad de los adultos en la defensa de los derechos de la infancia	Compromiso y corresponsabilidad de los adultos en la defensa de los derechos de la infancia	-
-	-	Perspectiva internacional
-	-	Reivindicación de los derechos

5.3. Niveles de incidencia

Por último, los resultados hacen referencia a los niveles de incidencia (contextos y colectivos). Para analizar esta dimensión, usamos una diana que permite organizar gráficamente las incidencias de la experiencia a partir de diferentes niveles y teniendo en cuenta el colectivo (infantil y adulto). Sus aportaciones en la dinámica de la diana nos permiten afirmar que los aprendizajes mencionados, así como los cambios en la capacidad de autogestión han tenido un impacto tanto a nivel personal como grupal. En referencia a la incidencia en su organización, observamos que los NNA que han participado en el proyecto se han convertido en referentes para el resto de participantes de su entidad. A partir de las afirmaciones de los participantes constatamos que la experiencia ha salido de su entidad, influyendo en amistades, escuela, familia y otras entidades. Los adultos destacan que la experiencia les ha permitido asumir corresponsabilidades en la defensa de los derechos de la infancia, modificar, cambiar la mirada a la hora de planificar actividades, cediendo espacios, escuchando más a la infancia, promoviendo más actividades que puedan ser lideradas por ellos y ellas mismas. Estas reflexiones han sido compartidas en las reuniones generales de la entidad y, por lo tanto, el resto de equipo de monitores han acordado reformular la programación anual de actividades, incluyendo que cada año un grupo de NNA se formará en derechos y liderará un taller formativo dirigido a otros NNA y adultos de su propio municipio u otro. A nivel internacional, los grupos comentan que es difícil concretar la incidencia, pero consideran que el conjunto de trabajo a nivel nacional crea también un impacto internacional.

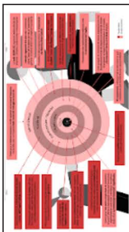
6. Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de relieve que las experiencias participativas lideradas por NNA en la defensa de sus derechos promueven el aprendizaje de los derechos de la infancia, así como mejoras en su capacidad de autoorganización. A su vez evidencian mejoras, tanto en las competencias socioafectivas, como en las habilidades comunicativas. Asimismo, también se

Tabla 3. Niveles de incidencia de la experiencia según la perspectiva de cada colectivo de participantes

RESULTADOS

NIVELES DE INCIDENCIA



Niveles/Perspectiva	Infancia	Adultos
Yo/personal	Mejoras en las habilidades comunicativas y en las capacidades emocionales.	Corresponsabilidad y compromiso en la defensa de los derechos de la infancia.
Grupo	Cambios en el funcionamiento de grupo: mejoras en la capacidad de tomar decisiones y trabajo en grupo.	Nueva óptica en el planteamiento de actividades que tiene en cuenta la participación y el liderazgo infantil.
Organització	Más NNAs de la entidad conocen la experiencia. El grupo de NNAs que han participado son referentes para los otros.	Más monitores/as sensibilizados con los derechos de la infancia. Incorporación de la experiencia en la programación anual.
Entorno cercano/Municipal	Las amistades han estado al corriente del proyecto. Los participantes han explicado vivencias y aprendizajes del proyecto.	Las familias y los docentes han estado al corriente del proyecto. Los NNAs les han explicado vivencias y aprendizajes del proyecto.
Nacional	NNAs de otras entidades de educación en el tiempo libre se han formado en los derechos de la infancia (KIDSHUBS).	Monitores/as de otras entidades de educación en el tiempo libre se han formado en derechos de la infancia. Otras entidades han estado al corriente del proyecto (KIDSHUBS).
Internacional	Difícil concretar: la suma de impactos nacionales forman un impacto internacional.	

observan mejoras en la adquisición de técnicas y estrategias organizativas grupales, en el desarrollo de actitudes personales que ayudan a favorecer la eficacia y el clima grupal y, también, promueven una actitud proactiva que contribuye a la transformación social. Dichos resultados muestran que implicarse en este tipo de experiencias colaborativas para la defensa de los derechos fortalecen la construcción de los valores cívicos y la identidad ciudadana.

De los resultados emanan tres ideas primordiales desde donde se defiende la importancia formativa de promover el acompañamiento educativo del liderazgo infantil en la defensa de los derechos de la infancia, entendiendo a los NNA como sujetos de derechos. Estas ideas son:

- Los derechos de la infancia tienen que ser un contenido educativo esencial en la educación de los NNA y en especial, en su formación ciudadana. Tal como hemos evidenciado en este trabajo, es un derecho de los NNA conocer sus derechos, al mismo tiempo que un requisito para poder defenderlos y defenderlos les permite reafirmar su posicionamiento ante ellos. Por consiguiente, es fundamental, por un lado, elaborar materiales formativos con lenguajes adecuados para su comprensión y, por otro, ponerlos a su disposición para que puedan ser utilizados en los múltiples contextos relacionados con la infancia: familias, escuelas, institutos, organizaciones de educación en el tiempo libre, equipamientos municipales, entre otros.
- Implicarse en el diseño y la ejecución colaborativa de una acción para la defensa de los derechos requiere estrategias reflexivas, deliberativas y de ejecución que favorezcan el desarrollo de roles propios del liderazgo, así como de competencias ciudadanas desde la corresponsabilidad colectiva. De modo que, tal y como los propios NNA señalan, haber asumido un rol proactivo les ha permitido mejorar la capacidad de trabajar en equipo, las habilidades de comunicación asertiva y, especialmente, sus capacidades y habilidades personales. Este hecho pone de relieve la necesidad de un trabajo crucial en valores democráticos, que nutran experiencias como esta.
- Los adultos son clave en el acompañamiento del liderazgo infantil de experiencias participativas como guías que facilitan ayuda, elementos, estrategias y conocimientos, sin incidir y

mucho menos influir, en sus decisiones. Los educadores tienen que acompañar a los NNA con el fin de ayudarles en la planificación (saber por dónde empezar, definir los pasos, dividir roles y tareas equitativamente), en la gestión del tiempo y en aquellas incertidumbres que puedan surgir a lo largo del proceso. También deben favorecer que cooperen, trabajen en equipo, se comuniquen de forma asertiva y respetuosa, sean flexibles, improvisen, se diviertan y se sientan motivados para liderar y participar. Por este motivo, es primordial reivindicar la importancia de la formación de los educadores para que estos dispongan de los conocimientos, estrategias y valores adecuados para acompañar a los NNA en los procesos de adquisición de autonomía en el liderazgo de experiencias participativas.

En conclusión, esta experiencia pone de manifiesto la necesidad de impulsar experiencias participativas lideradas por la infancia en la defensa de sus derechos, al tiempo que reafirma el valor de su implicación en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática y participativa.

7. Referencias bibliográficas

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE, 22*(1), art. 4. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

Esteban, M. y Novella, A. (2019). ¿Cuándo *tomasteis conciencia de ser sujetos de derechos? Del paternalismo al protagonismo en la educación en derechos humanos.* Comunicación presentada en el II Congreso Mundial de la Infancia y la Adolescencia, Cáceres.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12.* Save the Children UK. https://bit.ly/3eP2lv7

Liebel, M. (2018). Más allá del paternalismo. Hacia una protección participativa y participación protagónica de la infancia. En: Llena, A. y Novella, A. (eds.). *Impulsar la Participación Infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 51-71). Graó.

Liebel, M., Martínez, M., Recknagel, A., Cussiánovich, A., Figueroa, E., Sauri, G., Rodríguez, I., Gaitán, L., Unda, R., Brondi, M., Budde, R.,

Pérez, J. M., Van Der Maat, B. y Bazán, J. E. (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* IFEJANT. https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2536

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal Dec.*, *33*(6), 927-942.

Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I. y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion, 10*(2), 32-42.

Montañés, M. (2012). *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa. Metodología y técnica participativa.* UOC.

Mühlbacher, S. y Sutterlüty, F. (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, *9*(3), 249-260. https://doi.org/10.1177/2043610619860999

Muñoz, A. (2019). *Competències per a la vida en el lleure educatiu.* Fundació Jaume Bofill. https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/04/Publicaci%C3%B3_lleure_web.pdf

Parkes, A. (2013). *Children and International Human Rights Law. The Right of the Child to be Heard.* Routledge.

Saywitz, K., Camparo, L. B. y Romanoff, A. (2010). Interviewing children in custody cases: Implications of research and policy for practice. *Behavioral Sciences and the Law, 28*(4), 542-562.

Unicef (28 de agosto de 2019). *Glossari sobre la participació infantil i ciutadana*. Unicef España. https://www.unicef.es/val/educa/biblioteca/glosario-participacio-infantil-ciutadania.

Universitat de Barcelona (2020). *Codi d'integritat* ètica *de la Universitat de Barcelona*. Edicions UB.

11

¿Es la participación un potenciador del bienestar emocional de los jóvenes?

TAMIRES APARECIDA SERAFIM DE PAULA
Universidad de Huelva, tamiresaparecida.serafim@alu.uhu.es

M.ª SOLEDAD PALACIOS-GÁLVEZ
COIDESO, Universidad de Huelva, maria.palacios@dpsi.uhu.es

Resumen
El trabajo que se presenta está enmarcado en el proyecto para el diagnóstico y elaboración del II Plan de Juventud de la ciudad de Huelva, realizado por un equipo de investigadores de la Universidad de Huelva. El objetivo del presente trabajo es conocer el estado de bienestar emocional percibido por los jóvenes onubenses, analizando la relación entre el bienestar y los diferentes tipos de participación ciudadana. A tal fin, se ha utilizado una metodología mixta, recogiendo información de 615 jóvenes de entre 16 y 25 años, mediante una encuesta en línea (abril-junio de 2022), así como los grupos focales llevados a cabo con jóvenes de 16 a 29 años (mayo-junio de 2022). Los resultados revelaron una correlación positiva entre el bienestar de los jóvenes y la participación en actividades sociales, comunitarias y ciudadanas, siendo estas realizadas de forma grupal o individual, observándose diferencias entre quienes participan y quienes no lo hacen. Encontramos también diferencias según el tipo de actividad y el género. Los jóvenes que son más participativos afirman que se sienten menos solos o tienen menos pensamientos autodestructivos. Se concluye que la participación es una variable que influye significativamente en el bienestar emocional de los jóvenes.

Palabras clave: bienestar emocional, participación, jóvenes

1. Introducción

Para muchos países, la juventud consiste en una transición hacia la edad adulta, aunque no exista una definición internacional úni-

ca del grupo de edad, como apuntan los estudios del reciente Plan Estratégico de Juventud de Andalucía (2022). Para fines estadísticos, en la Resolución 36/81 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, define como *juventud* aquellas personas de edades entre 15 y 24 años (ONU, 1981). Sin embargo, otros programas e iniciativas a nivel internacional, como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2014-2017, Erasmus, Garantía Juvenil y otros definen la juventud entre otras edades, incluyendo desde 25 y 30 años, 13 y 30 años, o incluso hasta los 35 años.

Otros estudios, como el *Diagnóstico de la juventud rural en Andalucía de 2011*, se refieren a la juventud como una etapa de tránsito entre la adolescencia y la edad adulta, como «una situación provisional en la que se permanece hasta que se readquieren competencias sociales» (Fernandez Esquinas *et al.*, 2003, como se citó en Fernández *et al.*, 2011). La *juventud* también podría ser definida como la etapa en la que las personas se preparan para asumir las responsabilidades de la vida adulta, cuando se definen proyectos de vida y se establecen prioridades y objetivos de futuro (Mínguez *et al.*, 2012). Biológicamente, la juventud comprende el periodo de la vida que se extiende entre la adolescencia y la madurez, y socialmente se define como la etapa en la que el comportamiento del individuo aún no ha adquirido reconocimiento social autónomo y la plena participación en las instituciones sociales (Alonso *et al.*, 2010).

La juventud es un grupo social con gran potencial y, como frecuentemente se argumenta, el futuro de una nación. Según el Programa de acción mundial para los jóvenes, de 1995, de las Naciones Unidas, la juventud es un importante recurso humano para el desarrollo y es agente decisivo del cambio social, el desarrollo económico y la innovación tecnológica. A lo que se refiere a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el objetivo primordial de la Agenda 2030, que es la garantía de que «nadie se quede atrás», implicando a los jóvenes en todos los objetivos y metas, mencionando específicamente a los jóvenes en cuatro áreas: empleo juvenil, adolescentes, educación y deportes por la paz.

Para entender la juventud, se hace necesario saber que no hay una única juventud, sino que se trata de una pluralidad de juventudes y de grupos sociales que dependen de variables como la clase social, la situación económica, la procedencia familiar, la edad y sus distintos tramos (adolescente, juvenil y preadulto), el

género, el nivel de instrucción, la ocupación, las formas de movilidad, etc. (Alonso *et al.*, 2010). Los cambios que sufre la sociedad condicionan la percepción y la interacción de los jóvenes con su entorno. Conocer la realidad social es estudiar los diferentes determinantes relacionados con los jóvenes, como el entorno donde viven, actividades ofrecidas por los servicios públicos, y los estilos de vida que caracterizan a su comunidad y a él como individuo (Dever, 1976, como se citó en Hernán *et al.*, 2004). La plena integración de los jóvenes a la sociedad puede ser definida cuando ocurre la inserción en la esfera económica, a través de la inserción laboral, y en su esfera sociopolítica y cultural, con la integración social y el acceso a la plena ciudadanía.

Dificultades en torno al mercado laboral, con los estudios, acceso a la casa propia, enfermedades, consumo de drogas o tener acceso a actividades de ocio de calidad son algunos de los problemas que más preocupan a los jóvenes. Cabe añadir que la pandemia de covid-19 ha podido agravar esta realidad. La salud física y la mental de las personas se han visto afectadas por las complicaciones de las medidas y restricciones de la pandemia de covid-19, generando en muchos de ellos depresión, ansiedad y otros trastornos mentales. Los problemas de salud mental en jóvenes tienen un importante impacto no solo en el propio individuo, sino en la familia, en el entorno educativo y en la comunidad. El estigma y la falta de conocimientos de salud mental se han asociado a un retraso en el reconocimiento de los trastornos mentales y en la búsqueda de ayuda para afrontarlos, y tan solo una minoría de jóvenes que experimentan un trastorno mental diagnosticable accede a ayuda profesional.

El bienestar psicológico no está influenciado solamente por características intrínsecas al individuo, sino también está relacionado por las circunstancias ambientales y socioeconómicas de la persona, joven.

Los problemas relacionados con el empleo es uno de los que más preocupan a los jóvenes. Entrar en el mercado laboral para muchos significa mayor autonomía, crecimiento personal, reconocimiento de sus habilidades o el poder de compra. El mercado laboral ha sido fuertemente condicionado por las consecuencias de la pandemia de covid-19, conforme los datos del Informe sobre la situación socioeconómica de Andalucía de 2020. La reducción de la actividad tuvo como consecuencia el aumento de ni-

veles de desempleo, de personas inscritas en el paro y dificultades en conseguir el primer empleo para algunos jóvenes.

Tras el análisis de lo expuesto, el presente estudio se plantea, como objetivos: realizar un estudio sobre las condiciones de vida y opinión de la población juvenil onubense (de entre 16 y 25 años; conocer el estado de bienestar percibido por los jóvenes, con el fin último de obtener un diagnóstico de la juventud para que posteriormente, por parte del Ayuntamiento de la ciudad, pueda elaborar un Plan de Juventud.

2. Metodología

Se ha utilizado un diseño mixto, con la combinación de técnicas de investigación cuantitativas y también las cualitativas. Además, el uso de las fuentes secundarias ofrece muchos datos relacionados con la temática. La muestra que ha participado en la encuesta en línea (método cuantitativo) está compuesta por un total de 615 personas, de edades entre los 16 y 25 años. Los criterios de selección de los usuarios han sido: tener entre 16 y 25 años; y residir la mayor parte del año en Huelva. Se ha descartado a las personas que no cumplimentaron toda la encuesta, que no correspondían a la edad estudiada, y que no residían en la ciudad de Huelva. De los 615 jóvenes residentes, o que pasen mayor parte del año en Huelva capital, 275 son hombres (44,7 %), 327 mujeres (53,2 %), y 13 (2,1 %) que se describen como otros (personas con género no binario), estos estaban divididos por barrio de Huelva donde residen.

En el estudio, se han estudiado las variables de sexo/género y de barrio/zona de Huelva donde los jóvenes residen en Huelva. La encuesta se difundió por folletos con un código QR y de forma en línea. Los participantes accedieron a la encuesta habilitada por la plataforma LimeSurvey, entre los meses de abril a junio del año de 2022. Los datos de la encuesta han sido analizados con el paquete estadístico SPSS 27.

El Excmo. Ayuntamiento de Huelva facilitó datos de los temas estudiados en el presente estudio como fuente secundaria. A través de las concejalías, se han obtenido datos sobre la participación de la población joven en los programas y actividades ofertados.

En la investigación cualitativa, se ha utilizado la técnica de grupos focales con los jóvenes. La duración de cada entrevista con los jóvenes ha sido de 60-90 minutos, y siempre estaba presente uno o dos entrevistadores. Para la realización de las entrevistas, se ha utilizado un guion elaborado a partir de distintas áreas relacionadas con los objetivos: percepción de tu ciudad, hábitos de la juventud, y sentirse escuchados. En todas las entrevistas se ha comunicado sobre la confidencialidad de los datos y se pidió el consentimiento para grabación (audio) y se informó sobre el objetivo de la investigación y que el contenido sería utilizado con fines académicos y para la Administración. Para el análisis de los datos de las entrevistas, se ha hecho la transcripción de las grabaciones, de forma literal para mantener lo más fiel el contenido de la información (no se ha tenido en cuenta los ruidos o acentos). Luego, se hizo la lectura de las transcripciones y una revisión de su concordancia con las grabaciones. Finalmente, se realizó la fase de análisis.

3. Resultados

En los resultados, se han abarcado distintas áreas de interés para este estudio y las opiniones de los jóvenes, todo ello para ofrecer una visión integral de la situación social de la juventud onubense. En la tabla 1 se observa el número de participantes de la encuesta.

Tabla 1. Número de jóvenes que ha participado de la encuesta.

Mujeres	Hombres	Otros (persona con género no binario)
327 (53,2 %)	275 (44,7 %)	13 (2,1 %)

Según los resultados, en relación con preocuparse con su aspecto, salud mental y salud física, los jóvenes se preocupan un poco más por su salud mental, el 30,9 %, el 30,6 % por su aspecto y el 26,5 % por su salud física. El 30,9 % (n = 190) de los jóvenes de Huelva se preocupan por su salud mental con mucha frecuencia. También se preocupan por su salud física, y en relación con el género, se observa que el 26,6 % (n = 87) las mujeres y el

30,8 % (n = 4) de otros se preocupan más. En los grupos focales, los jóvenes aluden a los problemas de su salud mental, y resaltan que está peor como consecuencia de la pandemia de covid-19:

> *Muy mal. (H. GF 24-29 años)*

> *Y sobre todo después de la pandemia [...] Creo que la pandemia, por ejemplo, yo personalmente para mí la pandemia ha sido un antes y un después, ¡brutal! [...]. Totalmente negativo. Todo. O sea, nos ha restado oportunidades en todo. (M, GF 24-29 años)*

Según los resultados, el 7,5 % de los jóvenes se han sentido solos/as siempre o casi siempre. A respecto de qué frecuencia han tenido pensamientos autodestructivos o dañinos sobre ti misma/o, se observa que el 7,8 % también representa de manera diaria. Entre los resultados, se nota una diferencia entre los sexos. En el último año, el 46,2 % (n = 6) de otros y el 38,8 % (n = 127) de las mujeres afirman que con bastante frecuencia se han sentido solos/as. En contrapartida, se destaca a los hombres en la frecuencia «Nunca», con el 19,6 % (n = 54). Esta diferencia también se observa en relación con los pensamientos autodestructivos. El 50,9 % (n = 140) de los hombres afirman que nunca han tenido pensamientos autodestructivos o dañinos en el último año. En contrapartida, el 30,8 % (n = 4) de otros y 11,3 % (n = 37) de las Mujeres afirman que han tenido estos pensamientos siempre o casi siempre.

Los jóvenes de Huelva creen muy importantes informaciones para obtención de ayuda psicológica y campañas para la prevención del suicidio juvenil. El 56,4 % (n = 347) de los jóvenes consideran como muy importante disponer de mayor información sobre dónde obtener ayuda psicológica. Mientras a las campañas para prevención del suicidio entre la población joven, el 63,3 % (n = 389) de los jóvenes consideran como muy importante.

Los resultados y la opinión de los jóvenes indican que se preocupan por sus estudios y formación. El 52,7 % (n = 324) de los jóvenes de Huelva se preocupan por sus estudios y formación con mucha frecuencia, eligiendo la categoría «Todos los días». A su vez, solo el 1,8 % (n = 11) afirma que «Nunca». Algunos jóvenes se preocupan mucho por sus estudios y se quejan de la calidad:

Para empezar, creo que hemos conseguido ser la generación más engañada y estafada. (M, GF 24-29 años)

El empleo es una de las preocupaciones de los jóvenes de Huelva con bastante frecuencia.

Los jóvenes participan, en su tiempo libre, en algunas actividades. Se observan diferencias destacadas entre los sexos de los jóvenes y la zona donde residen en relación con la participación en actividades deportivas. Un 58,9 % (n = 162) de los hombres participan más en actividades deportivas que con relación a las mujeres y otros. El 45,9 % (n = 282) de los jóvenes afirman que nunca han participado en manifestaciones autorizadas. En relación con la participación de actividades religiosas, el 29,4 % (n = 181) afirma que sí. El 17,1 % (n = 105) de los jóvenes de Huelva afirman participar en actividades culturales organizadas en grupo o individuales. El 18 % (n = 111) de los jóvenes de Huelva afirman participar en actividades benéficas o de voluntariado. En comparación, el 47,5 % (n = 292) de los jóvenes afirman que no realizan estas actividades, aunque les gustaría realizarlas. El 10,4 % (n = 64) de los jóvenes de Huelva participan de actividades de asociaciones (scouts, grupos de amistad, asociación juvenil, asociación de juego de mesa, etc.). Sin embargo, aunque el número de jóvenes que no participan en algunas actividades (sociales, comunitarias, ciudadanas) sea superior a los que no participan, estos últimos afirman que se sienten menos solos y que tienen menos pensamientos autodestructivos.

4. Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue saber cómo es el estado de bienestar de los jóvenes residentes de la ciudad de Huelva, y comprobar si las variables sexo/género, barrio/zona donde viven y si la participación influye en este bienestar emocional.

De este modo, los resultados obtenidos, el referencial teórico utilizado y las contribuciones de los jóvenes, corrobora que existen diferencias según el tipo de actividad y el género. Que la participación es una variable que influye significativamente en el bienestar emocional de los jóvenes. Hay una correlación positiva entre el bienestar de los jóvenes y la participación en actividades

sociales, comunitarias y ciudadanas, siendo estas realizadas de forma grupal o individual. Se concluye, por tanto, que la atención a las demandas de la juventud debe partir de los principios de equidad, heterogeneidad, integralidad, y participación de los propios jóvenes, tanto a nivel individual como colectivamente para que sean sus propias necesidades las que definan las intervenciones.

5. Referencias bibliográficas

Alonso, M. P., Albertos, M. G., Molina, M. E. P., Ibáñez, J. M., Montoya, M. J. C. y Alba, M. C. L. (2010). *Guía para elaborar planes de juventud de la región de Murcia*. Insignia Creativa.

Fernández, M. T. G. *et al.* (2011). *Diagnóstico de la juventud rural en Andalucía*. Consejería de Agricultura y Pesca, Servicio de Publicaciones y Divulgación.

Hernán, M., Fernández, A. y Ramos, M. (2004a). La salud de los jóvenes. En: *La salud y el sistema sanitario desde la perspectiva de género y clase social* (pp. 47-55). Gaceta Sanitaria. Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria.

Hernán, M., Fernández, A. y Ramos, M. (2004b). *Salud y juventud*. Escuela Andaluza de Salud Pública.

Mínguez, A. M., Peláez, A. L. y Sánchez-Cabezudo, S. S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta*. Crisis económica y emancipación tardía. Obra Social la Caixa.

Naciones Unidas (1995). *Programa de acción mundial para los jóvenes*. Naciones Unidas.

12

Tratu-on: acompañando el fortalecimiento de entornos seguros y buen trato a la infancia en la comunidad y recursos

Naiara San Martin Aguilar
Begoña Ruiz Ibáñez
EDE Fundazioa-Bidegintza, info@tratuon.org
nsanmartin@edefundazioa.org
bego@bidegintza.org

Resumen
Tratu-on es un programa impulsado desde dos entidades sociales con amplia trayectoria en el tercer sector, el trabajo comunitario y proyectos para la Infancia. Su objetivo es sensibilizar en el buen trato a la Infancia a la comunidad, acompañar recursos en los diagnósticos organizacionales sobre protección a la infancia, asesorar en el desarrollo de políticas internas y formar en competencias de buen trato. Para ello, cuenta con una serie de herramientas propias y adaptadas que se ajustan a las necesidades de las personas y organizaciones.

La sensibilización en buen trato es una dimensión fundamental a fortalecer. De la misma forma, se elaboran materiales didácticos y de reflexión para diferentes ámbitos (escolar, social, ocio y tiempo libre, sanitario, familias...)

Diferentes entidades de la educación no formal han sido acompañadas por EDE Fundazioa en el fortalecimiento de su cultura de buen trato y en el diseño de herramientas organizacionales para ello. Bidegintza va desarrollando su política de protección con planes de acción anuales al respecto y sirviendo de fuente para sistematizar los procesos.

Tratu-on incluye: 1) Reflexiones sobre Violencia, Buen Trato y Entornos Seguros; 2) Análisis y mejora del entorno físico-emocional; 3) Fortalecimiento de competencias profesionales para el Buen Trato (conocimiento y aplicación de la normativa vigente, detección y derivación, gestión intra e interpersonal emocional adecuada, disciplina positiva, afectividad consciente, transformación positiva de conflictos, trabajo en red, autocuidado); 4) Refuerzo de la Par-

ticipación de Infancia. Desarrollo de herramientas como Mapas de Riesgo, Códigos de Conducta, Selección y Acogida de personal segura, Protocolos y Procedimientos Internos y Externos en caso de violencia, Políticas de RRHH para Cuidado y Buen Trato, Planes de Formación Específicos… Y definición de las Figuras Referentes de Protección para la dinamización, seguimiento y fortalecimiento de esta cultura.

El proyecto tiene como base el acompañamiento a las entidades educativas y sociales en la elaboración de sus programas de buen trato y protección a la infancia.

Palabras clave: buen trato, sensibilización, comunidad educativa, formación, políticas de protección

1. Introducción

Tratu-on es un proyecto surgido de la alianza de dos entidades sociales: Bidegintza G.E.K. y EDE Fundazioa, con amplio recorrido en el tercer sector, en el trabajo comunitario, en proyectos para la Infancia y en la apuesta por la protección y el buen trato a niñas, niños y adolescentes.

Tratu-on nace para potenciar el buen trato a la infancia con la inquietud de generar y facilitar recursos y acompañamiento a los diferentes agentes que trabajan con ella, desde la cercanía y la concreción de cada contexto social, poniendo a la comunidad como motor y garante de los sistemas de protección.

El objetivo de Tratu-on es sensibilizar, asesorar y formar a la comunidad y profesionales en los ámbitos educativos formales y no formales para generar entornos seguros y de buen trato para la infancia y adolescencia.

2. Contexto que nos impulsa

Barudy y Dantagnan, (2005) plantean que el bienestar de niñas, niños y adolescentes depende de entornos en los que se garanticen los buenos tratos. Implica una ecuación en la que hay que considerar aspectos como las necesidades de la infancia y la adolescencia, el contexto en el que se encuentran, las competencias parentomarentales, los recursos comunitarios de ayuda y la resiliencia. Será necesario trabajar para sumar factores de protección

y seguridad a favor de esta ecuación y reducir factores de riesgo como la exposición a la violencia y los malos tratos.

Promover de esta forma comunidades protectoras y resilientes es uno de los objetivos fundamentales de toda la sociedad y, especialmente, de aquellas organizaciones, profesionales y personas dedicadas a apoyar a la infancia, adolescencia y familias. Serán los recursos los que, muchas veces, podrán ayudar a prevenir, detectar o acompañar en casos de violencia y/o compensar la inseguridad de contextos familiares o de la comunidad

La existencia de un marco normativo en torno a los Derechos y la Protección de la Infancia viene a complementar y orientar en esta línea. Nos encontramos con leyes y recomendaciones en este sentido:

- La Convención de los Derechos del niño (CDN) (ESPAÑOL, 2006)
- La Ley Orgánica de España de Protección a la Infancia frente a la Violencia (LOPIVI) publicada en junio de 2021 (Estado, 2021)
- La Estrategia de Erradicación de la Violencia sobre la Infancia y Adolescencia. (Ministerio de derechos sociales y agenda 2030 con Asistencia Técnica de Espirales Consultoría de infancia).
- La Estrategia Vasca contra la Violencia a la Infancia (2022-2025) (Gobierno vasco, 2022).
- La nueva Especificación UNE 0070 (Comité técnico CTN 165: Ética, gobernanza y responsabilidad social de las organizaciones, cuya secretaría desempeña UNE, 2022).
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ODS 2030). Sobre todo, lo referente a los objetivos 3, 4, 10 y 17 (Naciones Unidas, s. f.).

El análisis de la realidad social nos pide respuesta a las necesidades detectadas por diferentes organismos, entidades y organizaciones como las de la red Plataforma de Infancia Plataforma de Infancia (Plataforma de Infancia, 2022), Educo (EDUCO, 2021), Save The Children (Save The Children, 2021), Fundación ANAR (Fundación ANAR, 2022), Zeuk Esan, Aldeas Infantiles (Aldeas Infantiles, 2021), Unicef (Unicef, 2022), Plataforma de Asociaciones de Psiquiatría y Psicología Clínica por la Salud Mental (SEPYPNA, 2021), estudios de Gobierno vasco (EDE Fundazioa, 2020), Bidegintza (Bidegintza S.Coop. I.S., 2020), etc.

Analizando algunos de sus diagnósticos e informes de los últimos años, encontramos:

- Un aumento de índices de violencia hacia niñas, niños y adolescentes.
- Una preocupación social ante el estado de la salud mental de niñas, niños y adolescentes.
- La necesidad de fortalecer la seguridad afectiva de la infancia en un sentido amplio.
- La falta de respuesta por no saber cómo actuar ni estar preparados para ello.
- La falta de recursos económicos, pero también formativos y de apoyo en esta materia.

La pandemia parece haber agravado situaciones de malestar para la infancia y adolescencia y/o haber fragilizado o resultar insuficientes los recursos de apoyo. Esta percepción y preocupación es compartida con otras entidades y redes con las que trabajamos, muchas de las cuales proponen una colaboración para actuar o ser asesoradas al respecto (Red Babeki, Red Lainfanciaenlecentro, DIDANIA - Federación de Entidades de Tiempo Libre, EAPN, Kiribil Sarea, Euskalerriko Eskautak...).

Las personas que acompañan a niñas, niños y adolescentes necesitan sensibilización, formación, contraste y ayuda para prevenir, detectar o actuar en estos casos desde su rol y el trabajo conjunto y coordinado.

Entendemos que es un momento de oportunidades, ya que hay una mayor sensibilización en aspectos básicos sobre buen trato, el respaldo de las normativas al respecto y la disposición a hacer un trabajo en red y colaborativo en ello.

3. Respuesta que damos: nuestro modelo de políticas de protección y buen trato a la infancia

Partiendo del trabajo que llevamos a cabo con diferentes organizaciones, entidades, y comunidades, y teniendo en cuenta el tipo de actividad que realizan y el contexto social en el que se mueven, ofrecemos rutas de trabajo ajustadas a cada realidad. Es de-

cir, Tratu-on ofrece la opción de potenciar entornos seguros con diagnósticos organizacionales sobre Protección a la Infancia, asesoramiento en el desarrollo de políticas internas y formación en competencias para el buen trato.

Nuestro modelo incluye cinco pasos fundamentales que se van coordinando y desarrollando en función de las prioridades y las capacidades de cada entidad:

1. Cultura de organización
Construimos con las entidades sus políticas, desde la toma de conciencia de su cultura de organización o construyéndola si no la tienen. Se trata de crear un lenguaje común como entidad sobre el tema, generar reflexión sobre los tipos de Violencia que se viven y se generan en su contexto social, unificar conceptos y discursos sobre el buen trato y apostar por la facilitación de entornos seguros.

2. Análisis del entorno
En nuestro modelo, es importante partir no solo de la teoría, sino, desde la propia práctica, analizar nuestros espacios desde una mirada a lo físico y también a lo emocional. Esto supone valorar qué aspectos facilitan la creación de entornos seguros y cuáles nos están dificultando lograrlo. Con la ayuda de mapas de riesgo y planes de prevención.

3. Competencias profesionales
De la mano del análisis del entorno, es necesario ir revisando nuestras competencias profesionales, aquello que debemos mejorar y aprender a gestionar, capacitándonos con aquellas herramientas que nos ayudarán a dar respuesta. Ser conscientes de que, para proteger y generar espacios seguros, las propias personas adultas debemos empezar por nosotras mismas y trabajar algunas cuestiones.

Estamos hablando de conocimiento y aplicación de la normativa vigente, detección y derivación de casos de violencia gestión intra e interpersonal emocional, disciplina positiva, afectividad consciente, transformación positiva de conflictos, trabajo en red, autocuidado...

4. Participación de la infancia

Dentro de nuestro modelo, es fundamental ser conscientes de la importancia de poner a la propia infancia en el centro y darle voz, dejar que sea parte de su propia construcción de entornos seguros. Desde la escucha, la participación en sí hasta su protagonismo. Con Estándares de Participación de la Infancia y Órganos de Participación como herramientas, por ejemplo.

5. Elaboración de procedimientos y herramientas de la organización

Es importante sistematizar todo esto, tener guías y protocolos que nos ayuden, que nos orienten y faciliten el trabajo en las organizaciones. Para ello, contamos con herramientas propias y adaptadas, como Mapas de Riesgo, Códigos de Conducta, Protocolo de Acogida de personal segura, Procedimientos en caso de violencia, Planes de Formación Específicos, Figuras Referentes de Protección para la dinamización, seguimiento y fortalecimiento de la cultura de organización.

Sin olvidar que esto no va a funcionar ni tener sentido si no lo hacemos con otros y otras, con una mirada al resto de la comunidad. Un ejercicio de mirada 360°, tejiendo redes de colaboración y gestión multi e interdisciplinar. En las comunidades hay mucho potencial y más recursos de los que imaginamos y es importante que nos conectemos unas y otros.

Asimismo, desde el trabajo en el desarrollo comunitario, somos conscientes y apostamos por poner en valor lo que ya se viene haciendo en los diferentes proyectos que se mueven en la comunidad, partiendo de esas experiencias que están ya interiorizadas y reconocidas, porque ayudan a dar valor a las nuevas propuestas e invitan a reforzar el trabajo. De esta forma, los cambios e incorporaciones no se viven como algo ajeno, sino que se entienden como algo propio. Es fundamental, por lo tanto, dar protagonismo a los diferentes agentes (entre ellos/as los niñas, niños y adolescentes).

Es necesario trabajar las tres claves de la protección: Prevenir, Detectar y Actuar, desde el acompañamiento. Acompañar:

- Los procesos ajustándose al ritmo de las entidades, organizaciones y personas, desde su realidad, sus preocupaciones del día a día, sus miedos, sus retos y sus intereses.
- Los diálogos entre los diferentes agentes comunitarios, ayudándolos a traducir sus lenguajes y unificarlos. Potenciando

los puntos de encuentro y de interés y facilitando la apertura y el interés de todas las partes.
- Desde la gestión de las emociones que se generan al responder a situaciones de violencia que pueden estar viviendo personas cercanas, con las que trabajamos, interactuamos e incluso convivimos.
- Desde la falta de recursos, medios o formación que viven. Sabiendo adaptarse y dando una respuesta lo más adecuada posible para ese contexto y esas personas.
- Sin agobios, respetando sus propios procesos de construcción y crecimiento, sabiendo que quizás las cosas no siempre salgan como queremos, pero que hay que tratar con mimo, paciencia y respeto.

Desde Tratu-on, vamos acompañando en este proceso a diferentes entidades, organizaciones y comunidades. Vamos realizando formación a servicios municipales, entidades socioeducativas y educadores/as que se forman en monitorado o dirección de tiempo libre. Realizamos campañas, charlas y talleres de sensibilización, participamos en redes y equipos de trabajo sobre el ámbito, formamos parte de la estructuración de posgrados sobre la materia y colaboramos en diversas jornadas y congresos. También desarrollamos las políticas vivas de protección de nuestras propias entidades, como parte de esa apuesta por el buen trato y la protección a la infancia.

Durante los últimos años, las dos entidades han trabajado en este enfoque y su acción directa ha llegado a más de 5000 personas con la implicación de más de 170 recursos y han desarrollado más de 500 acciones (charlas, talleres, seminarios, diagnósticos, asesoramientos, campañas...) Se han elaborado materiales didácticos y de reflexión para diferentes ámbitos (escolar, social, ocio y tiempo libre, sanitario, familias...) que se pueden encontrar en la página web del proyecto TRATU ON www.tratuon.org (EDE Fundazioa y Bidegintza, 2023)

4. Conclusiones

Desde nuestro recorrido en el desarrollo comunitario y con los acompañamientos que vamos haciendo en el desarrollo de polí-

ticas de protección a la infancia, detectamos algunas claves que nos sirven de conclusión:

- Es necesario *traducir* e ir a la experiencia de lo concreto: no podemos ponernos a trabajar con la comunidad, sin poner en valor el trabajo que la propia comunidad ya viene realizando. Debemos darle su espacio, reconocer sus procesos y adaptar nuestro lenguaje «experto» a sus realidades, a sus formas de entender y trabajar. Los aprendizajes significativos son vitales a la hora de implementar políticas de protección, porque ayudan a sensibilizar y fortalecen los lazos y las apuestas de los diferentes agentes educativos.
- La protocolorización sin *proceso de formación de las personas* no tiene sentido: en este tipo de procesos, a veces, nos puede resultar muy necesario producir procedimientos y herramientas de organización, es decir, establecer protocolos, facilitar pautas, fichas de referencia y generar material de apoyo y consulta, pero, aunque todo eso es necesario, de nada sirve si no tenemos hecho un trabajo previo y paralelo de sensibilización y desarrollo de competencias.

  Para que los protocolos funcionen, las personas usuarias y destinatarias deben estar situadas y concienciadas. Para lograrlo, es necesario generar espacios formativos adecuados a sus conocimientos previos y ajustados al tipo de intervención que realizan. Además, hemos de tener en cuenta que alrededor de los menores de edad tenemos agentes como la familia e iguales, que también son parte del sistema de protección y deben estar igualmente concienciadas y formadas, adaptando el lenguaje y los conceptos a sus capacidades y singularidades, pero siendo parte activa de los mismos.
- Una *mirada global, multi- e interdisciplinar* genera *mayor garantía de protección*: es imprescindible tener una mirada de 360º respecto al niño, niña o adolescente. Hay que poner al o la menor de edad en el centro y pensar desde lo comunitario, desde una mirada global, y, para ello, se deben tener en cuenta todos los contextos donde se mueve: la escuela a la que va, el barrio donde vive, el centro de salud que le corresponde, el club deportivo al que acude, el grupo de Tiempo Libre en el que participa, las clases extraescolares a las que se apunta... Para que los sistemas de buen trato funcionen, todos los

agentes educativos que giran en torno a los menores de edad deben estar coordinados, apoyarse y compartir sinergias y estrategias. Cada cual es especialista y profesional en un ámbito, pero la suma de las capacidades y el trabajo conjunto es lo que fortalecerá y garantizará el Sistema de Protección.

- Es necesaria la *presencia de la infancia*: la protección y el buen trato a la infancia no puede darse si la infancia no forma parte de ella. Los procesos que generemos deben ser procesos horizontales donde la participación de la infancia sea real. No hablamos solo de preguntarles, sino de que participen en los procesos de diseño, ejecución y seguimiento del sistema y las políticas de protección. Y, para ello, hemos de adaptar los lenguajes, mecanismos y protocolos. Debemos ajustar tiempos, debemos generar espacios de escucha, de contraste, de reflexión, de análisis, de creación de propuestas, de evaluación... con ellos y ellas.
- Es importante el *proceso*, buscar el equilibrio entre ir haciendo y hacer con calidad: cuando la comunidad educativa alcanza la consciencia de la necesidad de desarrollar su política de protección a la infancia, pueden entrar las prisas por hacer y establecer medidas de manera inmediata (ser conscientes de que los niñas, niños y adolescentes a las que acompañamos pueden estar en riesgo y no estamos tomando medidas, evidentemente nos alarma). Es importante mantener la calma, no se trata de hacer por hacer, sino de ir dando pasos firmes, avanzar con seguridad en lo que hacemos y garantizar que las medidas que tomamos son las más adecuadas para nuestro contexto educativo y, sobre todo, para los menores.
- Es necesario conectar con la *comunidad*: como hemos comentado anteriormente, es necesaria una mirada desde lo comunitario. Las comunidades educativas no empiezan de cero, hay mucho recorrido ya elaborado, experiencias y buenas prácticas que se viene haciendo por diferentes agentes que conviene resaltar y conectar.

  Además, la comunidad, en su sentido más amplio, puede ser motor y garante del sistema de protección. Si concienciamos y vamos formando a todas las personas de nuestra comunidad (a la panadera, al dueño del bar, al de la tienda de golosinas, al conductor de autobús...), iremos creando un entorno seguro real, que se sienta cómplice y responsable del

sistema de protección. Y que a su vez promueva iniciativas de prevención, sensibilice sobre su importancia y detecte las necesidades de mejora.

- Es necesaria la *colaboración*: debemos entender que, aunque tengamos diferentes modelos o formas de trabajar, y nos movamos en espacios distintos, tenemos un objetivo común que es crear entornos seguros en nuestras comunidades para el buen trato y protección a la Infancia, por lo que tenemos que romper con miedos o limitaciones autoimpuestas y movernos desde los retos que nos unen y las claves que nos refuerzan del resto.

5. Referencias bibliográficas

Aldeas Infantiles (septiembre de 2021). Aldeas infantiles. *Informe La hora de la infancia: el reto de incluir a los niñas, niños, adolescentes y jóvenes sin cuidado parental o en riesgo de perderlo en la Agenda 2030*. https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2021/09/La-hora-de-la-infancia.pdf

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Bidegintza S. Coop. I.S. (2020). *Voces de personas adultas sobre el Buen Trato a la Infancia*. https://bidegintza.org/wp-content/uploads/2022/04/MEMOVOCESADULTASBUENTRATOFINAL.pdf

Comité técnico CTN 165: Ética, gobernanza y responsabilidad social de las organizaciones, cuya secretaría desempeña UNE. (2022). *Sistema de gestión de la protección frente a la violencia en organizaciones de acción social, educación, deporte, ocio o tiempo libre que trabajan con personas menores de edad o personas en situación de vulnerabilidad. requisitos con orientación para su uso.* Madrid.

EDE Fundazioa (2020). Informe Violencia hacia niñas, niños y adolescentes en la CAPV: diagnóstico, retos y orientaciones. *Informe Violencia hacia niñas, niños y adolescentes en la CAPV: diagnóstico, retos y orientaciones*. Gobierno vasco. https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2020/violencia-hacia-ninas-ninos-y-adolescentes-en-la-capv-diagnostico-retos-y-orientaciones-2019/

EDE Fundazioa y Bidegintza (2023). *Tratu on*. https://tratuon.org

EDUCO (2021). *EDUCO*. Informe sobre las Encuesta Global sobre el Derecho a la Educación y la Participación Post-Covid 19 explicado

por niñas y niños. https://www.educo.org/peticion/descarga-informe-global-survey-2021
Español, U. C. (junio de 2006). *Naciones Unidas*. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf
Fundación ANAR (2022). ANAR. *Estudio sobre Conducta Suicida y Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia en España (2012-2022)*. https://www.anar.org/la-fundacion-anar-presenta-su-estudio-sobre-conducta-suicida-y-salud-mental-en-la-infancia-y-la-adolescencia-en-espana-2012-2022
Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. I. Disposiciones Generales. BOE-A-2021-9347. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 con Asistencia Técnica de Espirales Consultoría de infancia (s. f.). *Ministerio de derechos sociales y agenda 2030*. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/index.htm
Naciones Unidas (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible
Plataforma de Infancia (2022). Plataforma de infancia. *Informe sobre la situación de la Infancia en España*. https://www.plataformadeinfancia.org/documento/informe-la-situacion-de-la-infancia-en-espana-2022
Save The Children (2021a). *Save The Children Informe Crecer Saludable(mente)*. https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-crecer-saludablemente-analisis-sobre-la-salud-mental-y-el-suicidio-en-la
Save The Children (2021b). *Informe Crecer Saludable(mente)*. https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-crecer-saludablemente-analisis-sobre-la-salud-mental-y-el-suicidio-en-la
SEPYPNA (2021). *Informe sobre Salud Mental en Infancia y Adolescencia en la era COVID-19*.
Unicef (2022). *Guía Ver para Proteger*. https://www.unicef.es/publicacion/entornos-protectores
Vasco, G. (1 de abril de 2022). www.euskadi.eus. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia_infancia/es_def/adjuntos/ESTRATEGIAVASCA_VIOLENCIAINFANTIL_baja_es.pdf

BLOQUE IV: PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y FOMENTO DEL BIENESTAR INFANTIL

13

Programa CDA-Stop: combatiendo la ciberviolencia

JOANA JAUREGIZAR ALBONIGA-MAYOR
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
joana.jauregizar@ehu.eus

NAIARA OZAMIZ-ETXEBARRIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
naiara.ozamiz@ehu.eus

MARÍA DOSIL-SANTAMARIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
maria.dosil@ehu.eus

IRATXE REDONDO RODRÍGUEZ
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
iratxe.redondo@ehu.eus

Resumen

Los avances tecnológicos que ha vivido nuestra sociedad en los últimos tiempos han traído consigo innumerables beneficios, pero también riesgos relacionados al uso de estos. La adolescencia es una época de alta vulnerabilidad y es evidente que esta población es una de las que más utiliza las nuevas tecnologías. El uso inadecuado de estas tecnologías puede tener riesgos diversos, y uno de ellos es la ciberviolencia de pareja. La ciberviolencia de pareja es una violencia muy sutil y consiste en el abuso, control y hostigamiento a la pareja a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales. La manera más eficaz de hacer frente a la ciberviolencia es mediante la prevención de esta, y para ello es importante crear programas adecuados para los/as adolescentes. El presente trabajo relata la experiencia del grupo PSIDES que ha creado y aplicado un programa llamado CDA-Stop para prevenir la ciberviolencia de pareja en esta población.

Palabras clave: ciberviolencia, prevención, programa, CDA-Stop, adolescencia

1. Introducción

Los nuevos avances tecnológicos y los cambios culturales que los acompañan han cambiado profundamente nuestras formas de comunicación e interacción (Reed *et al.*, 2016). Entre los jóvenes de 16 a 24 años predomina el uso de internet y, aunque los beneficios que traen estos avances tecnológicos son innegables, también han facilitado la aparición de nuevas vías de acoso, control y abuso. Las nuevas tecnologías se han convertido en un espacio ideal para la aparición de nuevas formas de violencia permitiendo que jóvenes y adolescentes tengan conductas de intrusión y control, por ejemplo, en el contexto de la pareja (Zweig *et al.*, 2013). Los medios digitales permiten conocer los movimientos, actividades o la localización de la pareja y esto deriva en diferentes tipos de violencia o acoso.

Este fenómeno de acoso a través de las redes sociales y el móvil es cada vez más frecuente en este colectivo y tiene consecuencias muy graves como baja autoestima, problemas psicológicos, ansiedad y depresión. Asimismo, influye en su estado psíquico y cognitivo, en el establecimiento de futuras relaciones sociales y en su correcto desarrollo afectivo-social (Galende *et al.*, 2020).

Por otra parte, los cambios culturales han provocado cambios en los sistemas de valores, en los ideales y en las formas de entender y experimentar la realidad que tienen los individuos. En este sentido, se constata que las tasas de violencia, de todo tipo, están aumentando entre las personas jóvenes (y no solo entre las que sufren trastornos psicológicos), ya que tienden a normalizarse en todas las situaciones, incluido el contexto de la pareja (Lascorz, 2015; Amagua, 2019).

Este nuevo escenario supone un reto importante para la investigación en psicología y educación, ya que es difícil dar respuesta a estas cuestiones. Es necesario adaptarse a las nuevas realidades para extraer conclusiones que permitan orientar las políticas de prevención e intervención en un futuro próximo. Así, existe una necesidad de intervenir preventivamente en este problema y parece evidente también que esa prevención debe llegar antes de la edad adulta.

Antes de explicar el programa que se ha implementado en los centros, es importante entender algunos conceptos. Para empezar, la *violencia de pareja* se da entre adolescentes y jóvenes adul-

tos que no conviven ni tienen vínculos legales. En lo que a la *violencia de control* se refiere, se trata de un tipo de agresión dirigida a la pareja para someterla y ejercer un mayor control sobre ella. Dentro de este tipo de violencia, han aparecido nuevas formas de ejercerla y sufrirla, gracias al auge de internet y las redes sociales. Finalmente, y en lo que respecta a la variable en la que nos vamos a centrar en este programa, la *ciberviolencia en la pareja* es la violencia que se da a través de las redes sociales y del móvil en el contexto de estas relaciones. Son conductas reiteradas que tienen por objeto controlar o dañar al otro miembro de la pareja (Galende *et al.*, 2020).

2. Prevención de la ciberviolencia de pareja

Muchos de los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento, concluyen que la prevención precoz de la ciberviolencia de pareja es totalmente necesaria (Lee, 2019; Muñoz *et al.*, 2013; O'Leary y Slep, 2012) y existe un amplio consenso sobre el hecho de que dicha prevención debe comenzar antes de la edad adulta (Alonso Varea y Castellanos Delgado, 2006; Fernández y Ayllón, 2014; Gorrotxategi y de Haro, 1999; Mulford y Blachman-Demner, 2013; Segato, 2003).

Asimismo, se ha constatado que las personas con baja autoestima, alta hostilidad, dependencia emocional y baja empatía tienen más probabilidades de sufrir o cometer ciberviolencia.

También que el sexismo y los mitos del amor romántico tienen su influencia en este fenómeno. De hecho, los programas de prevención de la violencia en el noviazgo se centran en trabajar aspectos que han sido identificados como factores de riesgo (Foshee *et al.*, 2015). Entre los factores de riesgo de victimización y perpetración, se pueden distinguir cuatro tipos de factores. Estos factores son los individuales, influencias de los iguales, características familiares y factores ambientales. Hasta ahora, la mayoría de los programas se han centrado en abordar los factores individuales y las influencias de los compañeros, ya que se han llevado a cabo principalmente en el contexto escolar y como parte del plan de estudios para los estudiantes. No obstante, en los últimos años, los programas han empezado a abordar también los factores familiares y ambientales (Alonso Varea y Castellanos Delgado, 2006).

En cuanto a los contenidos específicos que se trabajan para prevenir la ciberviolencia, se incluyen las competencias socioemocionales (por ejemplo, autoestima, empatía, inteligencia emocional), el trabajo de los estereotipos de género o de las creencias y actitudes sexistas (por ejemplo, estereotipos sobre la masculinidad, feminidad y desigualdad de género), y el abordaje de las actitudes hacia la violencia en la pareja (por ejemplo, creencias que justifican la violencia, tipos de maltrato o roles en el maltrato en el noviazgo).

A la hora de trabajar en la prevención de la ciberviolencia en la pareja no solo se deberían trabajar todos estos contenidos, sino que sería necesario profundizar más en las formas en línea de la violencia con módulos particulares y actividades concretas, dado que esta presenta ciertas características distintivas. Además, resulta mucho más complicado que los jóvenes la identifiquen, porque sus signos son más sutiles y a menudo no los interpretan como violencia *per se*.

3. Grupo PSIDES

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco se ha creado el grupo de investigación PSIDES (Psicología del Desarrollo ante los nuevos retos sociales), cuyo objetivo es analizar los riesgos que conlleva el mal uso de las nuevas tecnologías. En particular y en una de sus líneas, el grupo pretende profundizar en el comportamiento violento a través de las redes en el contexto de las parejas jóvenes y en la identificación de los factores personales, familiares y sociales asociados. En este grupo de investigación participan diferentes psicólogas y educadoras sociales de los campus de Bizkaia, Álava y Gipuzkoa. Hasta el momento, el grupo de investigación ha llevado a cabo diversos estudios sobre la ciberviolencia en la pareja entre los jóvenes universitarios. Asimismo, ha completado una revisión sistemática sobre la prevención de esta problemática y ha creado e implementado un programa de intervención preventiva en el ámbito de la enseñanza secundaria para ayudar a los jóvenes a identificar pautas de interacción en la pareja que pueden ser dañinas, así como a establecer estrategias para desarrollar interacciones sociales y de pareja sanas.

4. Programa en implantación del grupo PSIDES: programa CDA-Stop

Actualmente, el programa piloto CDA-Stop se ha puesto en práctica por parte de los miembros del grupo PSIDES en tres centros diferentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En concreto, han participado alumnos y alumnas de segundo y tercer curso de la ESO de varios colegios e institutos de Bizkaia. Los estudiantes de esta edad son adolescentes y como ya hemos mencionado anteriormente, este resulta ser el mejor periodo para la prevención de la ciberviolencia en la pareja (Alonso Varea y Castellanos Delgado, 2006; Mulford y Blachman-Demner, 2013; Segato, 2003).

El programa tiene como objetivos principales reforzar la autoestima de los jóvenes, empatizar con los iguales, identificar diferentes emociones y controlarlas, detectar los roles de género, identificar los mitos del amor romántico, hacer un uso seguro de internet e identificar y combatir la ciberviolencia.

Este consta de tres módulos diferentes. En el primer módulo se trabajan aspectos personales y habilidades sociales, como la autoestima, el control del enfado/ira y la regulación emocional. En el segundo módulo se trabajan las relaciones de pareja, concretamente, los estereotipos de género, los mitos del amor romántico y los diferentes tipos de violencia. Por último, en el tercer módulo se aborda la ciberviolencia de pareja, trabajando los riesgos que comportan las nuevas tecnologías, qué es la ciberviolencia de pareja, cómo identificarla y cómo detenerla.

Este programa se ha puesto en marcha empleando metodologías activas y creando una gama de materiales y recursos adecuada a las características, motivaciones, necesidades y conocimientos de los participantes de esta edad. Por una parte, se utilizan diferentes vídeos para observar y aprender a detectar diferentes tipos de violencia; también se emplean cómics que se han creado como parte del programa con esta misma finalidad. Asimismo, se hace uso de vídeos de *youtubers* e *influencers* para detectar estereotipos de género que están implícitos. Por otro lado, se les pide que lleven a cabo diferentes *role-playones* para escenificar situaciones que han observado o para buscar solución a diferentes situaciones de ciberviolencia que se puedan dar. Otros recursos que se utilizan son realizar dibujos para representar la ciberviolencia o

involucrarles en debates para tratar diferentes temas sobre el amor romántico y la ciberviolencia. Como puede observarse, en todas las actividades y dinámicas el alumnado tiene un papel activo ante el aprendizaje sobre la prevención de la ciberviolencia.

En la investigación se ha utilizado un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control, dado que se ha manipulado directamente la variable independiente (programa de prevención) comparando el grupo experimental y el grupo de control. Se ha seguido un procedimiento pretest-postest, de tal forma que se han podido realizar tanto comparaciones intersujetos como intrasujetos. Los participantes han sido estudiantes de 2.º y 3.º ESO, de centros públicos y concertados de la CAPV.

Actualmente, los datos sobre la eficacia del programa se están analizando, por lo que todavía no se han publicado resultados al respecto.

5. Conclusiones

El grupo de investigación PSIDES tiene como reto analizar y hacer frente a los riesgos que comporta el mal uso de las nuevas tecnologías. Tras haber realizado varios estudios sobre la temática, ha pasado a la acción y ha creado un programa piloto sobre la prevención de la ciberviolencia.

Decenas de estudiantes ya se han beneficiado de este programa piloto, y será necesario que se sigan implementando programas como CDA-Stop en los colegios e institutos, ya que son el punto de partida idóneo para acabar con el problema de la ciberviolencia y otros tipos de violencia en el seno de la pareja. Además, les permite desarrollar otro tipo de habilidades que serán valiosas en su desarrollo personal y social.

La ciberviolencia de pareja es un creciente fenómeno que afecta tanto a jóvenes como a adolescentes. Es una realidad innegable y es necesario que los centros educativos implementen en su currículo este tipo de prevención. Vivimos en una sociedad cambiante y debemos ir controlando los riesgos que puedan ir encontrando las personas jóvenes en las redes, para prevenir diferentes tipos de violencia y futuros posibles problemas psicológicos.

El programa CDA-Stop tendrá un gran impacto entre las personas que la reciban, mejorando sus habilidades sociales, su co-

nocimiento y actitudes sobre las relaciones de pareja sanas vs. Inadecuadas, su conocimiento sobre la ciber-violencia en la pareja, y sus formas de protegerse frente a ella. Asimismo, este programa se ha publicado recientemente (Jaureguizar *et al.*, 2023) y, aparte de su difusión a nivel estatal, también se pretende aplicar a nivel internacional, realizando una investigación comparativa entre diferentes países.

6. Referencias bibliográficas

Alonso Varea, J. M. y Castellanos Delgado, J. L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Psychosocial Intervention, 15*(3), 253-274.

Amagua Anasi, E. (2019). Violencia psicológica en la relación de pareja: del maltrato normalizado a la pérdida de la autonomía. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16012

Fernández, M. y Ayllón, R. (2014). Machismo no es Destino. *Manual de Prevención de Violencia Contra las Mujeres para Niños y Niñas de Primaria.* GENDES, AC,

Foshee, V. A., Benefield, T., Dixon, K. S., Chang, L., Senkomago, V., Ennett, S. T., Moracco, K. E. y Bowling, J. M. (2015). The effects of moms and teens for safe dates: A dating abuse prevention program for adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(5), 995-1010.

Galende, N., Ozamiz-Etxebarria, N., Jaureguizar, J. y Redondo, I. (2020). Cyber dating violence prevention programs in universal populations: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management, 13*, 1089-1099.

Gorrotxategi, M. y de Haro, I. M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Educación secundaria*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía,

Jaureguizar, J., Redondo, I., Galende, N., Dosil, M., Comino, P., Ozamiz, N. y Machimbarrena, M. (2023). *CDA-Stop: programa de prevención de la ciberviolencia en parejas jóvenes*. Graó.

Lascorz, A. (2015). *Violencia encubierta en las relaciones de parejas jóvenes* [tesis de doctorado, Universidad de Castilla, Cuenca, España].

Lee, C. (2019). Examining the Effects of Dating Violence Prevention Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Experimental Criminology, 13*, 1-40.

Mulford, C. F. y Blachman-Demner, D. R. (2013). Teen dating violence: Building a research program through collaborative insights. *Violence Against Women, 19*(6), 756-770.

Muñoz, B., Ortega-Rivera, F. J. y Jiménez, V. S. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 215-224.

O'Leary, K. D. y Slep, A. M. S. (2012). Prevention of partner violence by focusing on behaviors of both young males and females. *Prevention Science, 13*(4), 329-339.

Reed, L. A., Tolman, R. M. y Ward, L. M. (2016). Snooping and sexting: Digital media as a context for dating aggression and abuse among college students. *Violence Against Women, 22*(13), 1556-1576.

Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. *Universidad Nacional de Quilmes,*

Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J. y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(7), 1063-1077.

14

Desarrollo de una guía de recomendaciones para el manejo en el domicilio de niños con tortícolis muscular congénita

Lucía Ramón Domínguez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
luciaramondominguez@gmail.com

María del Mar Batista Guerra
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, maria.batista@ulpgc.es

Resumen
La tortícolis muscular congénita es una deformidad postural que puede estar presente al nacer o poco después del nacimiento. Se caracteriza típicamente por una inclinación de la cabeza al lado ipsilateral y una rotación cervical hacia el lado opuesto debido al acortamiento unilateral del músculo esternocleidomastoideo. La incidencia ha aumentado en los últimos años de manera drástica debido a múltiples factores, entre los que se encuentra la campaña *Back to Sleep* o el uso prolongado de cochecitos o columpios. Debido a los últimos acontecimientos, producidos por la pandemia de la covid-19, se hace necesaria la realización de una guía de recomendaciones basada en la evidencia científica que apoye el tratamiento fisioterapéutico y que a la vez capacite a las familias, pasando a formar parte activa en el tratamiento de sus hijos e hijas, favoreciendo, así su desarrollo y disminuyendo los niveles de estrés producidos por no poder acudir al servicio de rehabilitación a causa de las restricciones derivadas de esta pandemia. Para la elaboración de esta guía, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de ensayos clínicos, cuyo objetivo fue analizar la evidencia científica existente sobre las técnicas de fisioterapia más efectivas en el tratamiento de la Tortícolis Muscular Congénita y la complementación del tratamiento de fisioterapia con el programa domiciliario. Se realizó una búsqueda en las bases de datos PubMed, Scopus, Web of Science y PEDro entre enero de 2021 y marzo del mismo año. Se seleccionaron siete artículos de un total de 588 artículos examinados. Los estudios reportaron beneficios estadís-

ticamente significativos en cuanto a la combinación del tratamiento de fisioterapia junto con el programa domiciliario. Finalmente, se concluye con una guía de recomendaciones muy visual y práctica donde se establecen las directrices para el programa domiciliario con mayor evidencia científica, entre las que se incluyen los estiramientos a realizar por parte de las familias, el tiempo de juego boca abajo, la alimentación o las adaptaciones del entorno.

Palabras clave: tortícolis muscular congénita, fisioterapia, programa domiciliario

1. Introducción

La tortícolis muscular congénita (TMC) es una deformidad postural que puede estar presente al nacer o poco después del nacimiento. Se caracteriza típicamente por una inclinación de la cabeza al lado ipsilateral y una rotación cervical hacia el lado opuesto debido al acortamiento unilateral del músculo esternocleidomastoideo (ECM). Los lactantes con TMC deben ser remitidos al fisioterapeuta tan pronto como esta sea identificada (Kaplan *et al.*, 2018; Heidenreich *et al.*, 2018; Huegel y Kenyon, 2019).

Esta condición afecta del 3,9 % al 16 % de los recién nacidos. Suele ocurrir cuando existe un espacio intrauterino limitado, como en los primeros embarazos, cuando hay una disminución del volumen del líquido amniótico, por un síndrome de compresión uterina, partos múltiples, presentación de nalgas o partos distócicos (Kaplan *et al.*, 2018; Gundrathi *et al.*, 2021; Amaral *et al.*, 2019).

Se ha demostrado que el tratamiento conservador óptimo en la resolución de la TMC es aquel que abarca los siguientes cinco aspectos: 1) mejora del rango articular pasivo del cuello; 2) mejora del rango activo de movimiento del cuello y tronco; 3) desarrollo simétrico del movimiento; 4) adaptaciones ambientales; y 5) educación de los cuidadores principales para proporcionar estrategias dentro de las rutinas en el hogar (Kaplan *et al.*, 2018).

Por lo tanto, está evidenciado que las estrategias llevadas a cabo por los cuidadores principales más allá del tratamiento de fisioterapia suponen uno de los pilares básicos en la mejora de la TMC. En los últimos años ha habido un cambio de paradigma en la intervención fisioterápica, evolucionando desde un modelo más clínico hacia un modelo centrado en la familia. Este mo-

delo orienta la atención hacia todos los miembros de la familia, interviniendo en los entornos naturales y ampliando el campo de actuación a las actividades de la vida diaria. Es de vital importancia la existencia de un equipo transdisciplinar, en donde haya un profesional de referencia que trabaje en colaboración con las familias (Mora *et al.*, 2021).

Actualmente existe mucha información acerca de la TMC y de su tratamiento, pero la información acerca de cómo pueden actuar los cuidadores principales es escasa. Por eso es muy necesaria la realización de una guía basada en la evidencia científica, que aporte información veraz, que sea comprensible y que se adapte a las necesidades y preocupaciones de la familia para mejorar la TMC de un menor en su entorno. Una guía que cuente con los ejercicios de estiramiento más evidenciados, además de información acerca de las estrategias de manejo recomendadas para esta patología en concreto.

2. Objetivos

Como objetivo general se realizó una revisión bibliográfica, con el fin de analizar la evidencia científica existente sobre las técnicas de fisioterapia más efectivas en el tratamiento de la TMC, y de esta manera recopilar información que permitiera realizar una guía de recomendaciones destinada al programa domiciliario como coadyuvante al tratamiento fisioterapéutico.

3. Material y métodos

Para esta revisión bibliográfica, se hizo una búsqueda de ensayos clínicos en las bases de datos PubMed, Scopus, Web of Science y PEDro entre enero y marzo de 2021. Se limitó a aquellos artículos publicados en inglés o en español entre los años 2011 y 2021, obteniendo un total de 558 artículos, de los cuales finalmente se seleccionaron 7 estudios.

Entre los criterios de inclusión establecidos para la selección de los artículos encontramos ensayos clínicos que describen la intervención fisioterápica manual de la TMC o que propusieran ejercicios para su tratamiento, además de su frecuencia y duración. Por

otro lado, ensayos clínicos que describen el manejo en el domicilio de niños y niñas con TMC y que incluyeran únicamente la TMC muscular o postural. Asimismo, artículos publicados en inglés o

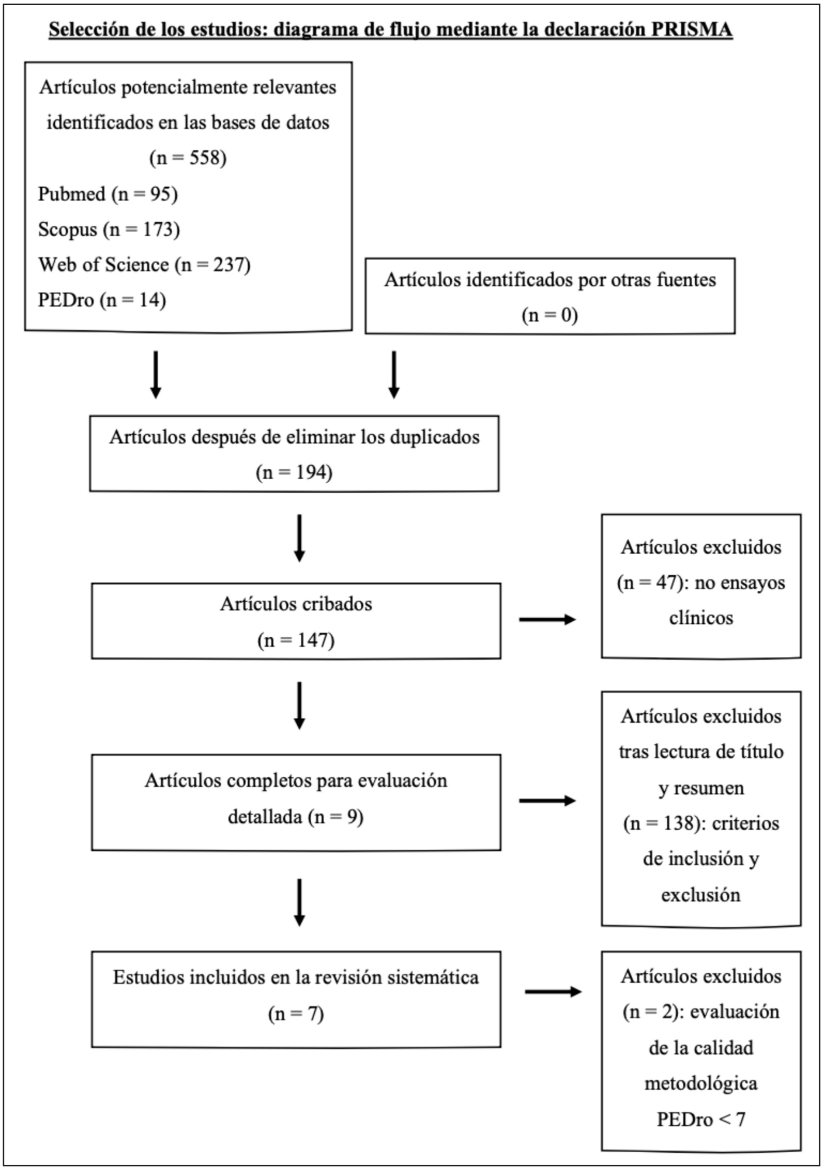


Figura 1. Diagrama de flujo mediante la declaración PRISMA. Fuente: creación propia.

español a partir de enero de 2011 que tuvieran un tamaño muestral mayor a 20 sujetos con un rango de edad entre 0-1 año. Por último, estos artículos debían contar con un nivel de evidencia mínimo de 7/11 en la *Escala PEDro*, y un nivel de evidencia mínimo 2b y grado de recomendación mínimo B en la *Escala OCEBM*.

Como criterios de exclusión, se descartaron las revisiones sistemáticas, metaanálisis o guías de práctica clínica o aquellos estudios que incluyeran la TMC debida a otras etiologías (causas oculares, neurogénicas, traumáticas o infecciosas o anomalías congénitas de la columna cervical), entre otros.

4. Resultados y discusión

Debido al aumento de la incidencia de la TMC en los últimos años, el número de artículos publicados sobre la patología también es numeroso. Sin embargo, actualmente no existen unas directrices claras en su tratamiento. En general, se acepta que el tratamiento conservador puede ser muy eficaz si se administra dentro de un periodo de tiempo adecuado, pero los estudios publicados no dejan claro cuál es el tratamiento más efectivo ni las dosis adecuadas para administrarlo.

A continuación, se detallan aquellos aspectos que se han tenido en cuenta para realizar la guía de recomendaciones, en función de los resultados obtenidos en los estudios seleccionados.

Keklicek y Uygur (2018), Öhman *et al.* (2011) y Carenzio *et al.* (2015) compararon la eficacia del tratamiento realizado solo por los cuidadores principales, mediante pautas domiciliarias, con el realizado complementando el anterior con un tratamiento fisioterapéutico.

En cuanto a la duración del tratamiento entre los cuidadores principales y los fisioterapeutas, Carenzio *et al.* (2015) y Öhman *et al.* (2011) no encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0{,}05$). Los estudios concluyeron que, siempre que se establezca un plan de atención adecuado, el uso de estiramientos para el tratamiento de la TMC puede ser igual de eficaz, independientemente de que lo realice un fisioterapeuta o los cuidadores principales mediante un programa domiciliario. Asimismo, Keklicek y Uygur (2018) reportaron que el tratamiento realizado por un fisioterapeuta consigue una mejora más rápida

que el realizado por los cuidadores principales, pero los efectos de ambos programas se nivelan a las 12 semanas. Además, Kaplan *et al.* (2018), en su *Guía de Práctica Clínica de la TMC*, especifican que el programa domiciliario juega un papel fundamental en el tratamiento de los niños y niñas con TMC.

Por otro lado, Surprenant *et al.* (2014) estudiaron la eficacia y la eficiencia de una intervención fisioterápica grupal. Los fisioterapeutas desarrollaron un modelo de prestación de servicios en grupo basado en las mejores prácticas de los programas de tratamiento individual. Concluyeron que la prestación de servicios en grupo es una forma rentable y eficiente de gestionar el aumento de las remisiones para la TMC, manteniendo al mismo tiempo resultados de tratamiento comparables. Se necesitan investigaciones adicionales para determinar la equivalencia de los resultados y la rentabilidad de la intervención grupal en comparación con la individual.

Dentro de las técnicas de tratamiento de fisioterapia que han propuesto los diferentes autores, los estiramientos pasivos han cobrado suma importancia, y varios autores coinciden en que son eficaces en el tratamiento de la TMC (Keklicek y Uygur, 2018; Carenzio *et al.*, 2015; Giray *et al.*, 2017; He *et al.*, 2017; Durguti *et al.*, 2019; Surprenant *et al.*, 2014).

Keklicek y Uygur (2018) añadieron ejemplos de estiramientos a realizar por los cuidadores principales, mientras que He *et al.* (2017) utilizaron la técnica de dos personas. Por otro lado, Heidenreich *et al.* (2018) apoyan la realización de estiramientos para mejorar el rango de movilidad pasiva del cuello como un componente de primera elección en la intervención de fisioterapia. Asimismo, Kaplan *et al.* (2018) coinciden en que los estiramientos manuales conforman la intervención más comúnmente reportada para el tratamiento de esta patología. Además, añaden que los estiramientos no deben ser dolorosos y que deben interrumpirse si el bebé se resiste o los fisioterapeutas o los cuidadores principales perciben cambios en la respiración o la circulación. Incluyen que los estiramientos deben ser de baja intensidad, sostenidos y sin dolor, para evitar el microtraumatismo del tejido muscular.

En cuanto a los estudios con otros objetivos, Giray *et al.* (2017) estudiaron la eficacia del kinesiotape junto con una intervención de ejercicios en niños y niñas con TMC y reportaron

que no existe ningún efecto aditivo del kinesiotape a los ejercicios para el tratamiento de la TMC. Esto es respaldado por Öhman (2012), quien investigó el efecto inmediato del kinesiotape sobre el desequilibrio muscular en los flexores laterales del cuello y concluyó que tiene un efecto inmediato en los lactantes con TMC. No obstante, la duración del efecto no está clara. No se ha determinado si, una vez retirado el *kinesiotape*, el cambio dura más allá del efecto inmediato. Por otro lado, Giray *et al.* (2017) también proponen, entre otras intervenciones, los ejercicios de fortalecimiento para el músculo ECM no afectado. Kaplan *et al.* (2018) sostienen que no se ha estudiado el fortalecimiento del músculo ECM contralateral como parte de un plan de tratamiento integral para la TMC, por lo que sugieren la realización de estudios centrados en este aspecto.

Keklicek y Uygur (2018) proponen la movilización de los tejidos blandos como parte del tratamiento. Un programa domiciliario junto con la movilización de los tejidos blandos 3 días a la semana durante 12 semanas, en comparación con el programa únicamente domiciliario, dio lugar a una mejora del rango de movimiento pasivo de rotación cervical e inclinación de la cabeza después de 6 semanas de intervención, pero no después de 12 ni de 18 semanas. Sin embargo, en su *Guía de Práctica Clínica de la TMC*, Kaplan *et al.* (2018) señalan que no está claro si las mejoras a las 6 semanas se deben a la técnica de tratamiento o a la intensidad del mismo, ya que la intervención para el grupo control no fue equivalente en cuanto a la dosis, y los cuidadores principales realizaron un programa domiciliario no especificado de estiramientos y manipulación. Y añaden que el fisioterapeuta puede elegir este enfoque si un bebé no progresa o se resiste a los estiramientos pasivos.

Las técnicas complementarias descritas anteriormente podrían no ser adecuadas para su inclusión en la guía de recomendaciones de la TMC, ya que no han mostrado una evidencia clara y los estudios que las proponen presentan limitaciones que cuestionan sus resultados. Se necesitan estudios adicionales acerca de la movilización de los tejidos blandos, de la eficacia de los ejercicios de fortalecimiento y de métodos alternativos de aplicación del *kinesiotape* que aclaren las dudas que existen respecto a la aplicación del mismo y sus efectos en la mejora de la TMC.

Keklicek y Uygur (2018), Öhman *et al.* (2011), Carenzio *et al.* (2015) y Surprenant *et al.* (2014) proponen estrategias de manejo y coinciden en que el juego libre en decúbito prono es fundamental para evitar el desarrollo de TMC y plagiocefalia. Asimismo, proponen adaptaciones del entorno del bebé, cómo colocar juguetes en el lado afectado para que el bebé gire la cabeza hacia el lado más limitado, adaptar la posición del asiento del coche para promover el rango de movimiento activo deseado, disminuir el tiempo que pasa en el asiento del coche, así como acostar y dormir al bebé alternativamente sobre ambos lados. Si bien esto son simplemente recomendaciones, ya que no existe ningún estudio publicado que haya estudiado su eficacia, tal y como se muestra en la *Guía de Práctica Clínica* realizada por Kaplan *et al.* (2018), los cuales señalan una evidencia moderada en este aspecto.

Keklicek y Uygur (2018) y Carenzio *et al.* (2015) incluyeron dentro de sus recomendaciones para el programa domiciliario controlar el posicionamiento durante la lactancia para estimular la rotación activa hacia el lado afectado. Con relación a este aspecto, Genna (2015) realizó una guía de ayuda para la lactancia de los bebés con TMC. Esta contó con una combinación de pautas de cambio de posición durante la lactancia, técnicas de apoyo para restaurar la alineación de las estructuras orales y técnicas de manipulación para ayudar a activar los músculos contralaterales débiles. Además, ha demostrado que los lactantes en los que se realizan cambios de posición durante la lactancia tienen una menor incidencia de TMC. Kaplan *et al.* (2018) añaden que la intervención que aborda la alternancia de lados y las posiciones alternativas para la alimentación pueden aumentar eficazmente la posición simétrica, reducir la preferencia de posición por el lactante y mejorar la autoeficacia de los cuidadores principales con la alimentación.

Por último, Durguti *et al.* (2019) evaluaron el papel de la fisioterapia en los bebés con TMC según la edad en que se inició el tratamiento. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que el inicio temprano de la fisioterapia obtiene mejores resultados.

5. Conclusiones

En esta revisión bibliográfica se concluye que el tratamiento adecuado para la TMC es aquel que combina el tratamiento fisioterápico con estrategias llevadas a cabo por los cuidadores principales en el hogar. A pesar de los resultados tan heterogéneos encontrados en los diferentes estudios, se concreta que la combinación de fisioterapia y un programa domiciliario es el plan de intervención más frecuente y eficaz en la mejora de la TMC.

Por otro lado, se ha demostrado que los estiramientos son un tratamiento efectivo para los lactantes con TMC en cuanto a la restauración del rango pasivo de movimiento cervical y la recuperación del grosor normal del ECM. A pesar de que las dosis óptimas de estiramiento no se han podido identificar, esta revisión concluye que la evidencia sugiere una dosis de 10 estiramientos realizados 10 veces al día, de baja intensidad y con una duración de 10-5 segundos con 10 segundos de descanso entre ellos.

Por último, las estrategias de manejo recomendadas son la importancia del juego en decúbito prono, la estimulación activa del lado afectado mediante juguetes o sonidos y los cambios de posición para evitar que el bebé descanse sobre su cabeza durante un tiempo prolongado.

A partir de esta revisión, se llevará a cabo el diseño de una guía de recomendaciones para las familias. Esta guía contará con las explicaciones y los dibujos de dos tipos de estiramientos posibles a realizar por los cuidadores principales, así como de las indicaciones acerca de la frecuencia de estos. Por otro lado, se incluirá información sobre el tiempo recomendado que debe permanecer el bebé boca abajo, así como las posturas durante la alimentación y las adaptaciones del entorno recomendadas para llevar a cabo en el hogar.

Tras el diseño, esta se pondrá en marcha a través de un estudio piloto que demuestre la eficacia de la misma en el manejo de niños y niñas con TMC en el domicilio. Todo ello teniendo en cuenta las «prácticas recomendadas por la Division for Early Childhood, 2014», centradas en la familia y que se adapten a las necesidades, preocupaciones y prioridades dentro de sus rutinas y en su entorno, contemplando tanto el funcionamiento de esta como la funcionalidad del menor, fortaleciéndolas y capacitán-

dolas, a través de unas relaciones colaborativas y participativas entre familia-profesional.

6. Referencias bibliográficas

Amaral, D. M., Cadilha, R. P. B. S., Rocha, J. A. G. M., Silva, A. I. G. y Parada, F. (2019). Congenital muscular torticollis: where are we today? A retrospective analysis at a tertiary hospital. *Porto biomedical journal*, *4*(3), e36. https://doi.org/j7fr

Carenzio, G., Carlisi, E., Morani, I., Tinelli, C., Barak, M., Bejor, M. y Dalla Toffola, E. (2015). Early rehabilitation treatment in newborns with congenital muscular torticollis. *European journal of physical and rehabilitation medicine*, *51*(5), 539-545.

Durguti, Z., Murtezani, A., Spahiu, L., Durguti, T. y Gara, E. (2019). Management of Infants with Congenital Muscular Torticollis. *Journal of Pediatric Neurology*, *17*(04), 138-142. https://doi.org/j7fs

Genna, C. W. (2015). Breastfeeding infants with congenital torticollis. *Journal of human lactation: official journal of International Lactation Consultant Association*, *31*(2), 216-220. https://doi.org/f68fwv

Giray, E., Karadag-Saygi, E., Mansiz-Kaplan, B., Tokgoz, D., Bayindir, O. y Kayhan, O. (2017). A randomized, single-blinded pilot study evaluating the effects of kinesiology taping and the tape application techniques in addition to therapeutic exercises in the treatment of congenital muscular torticollis. *Clinical rehabilitation*, *31*(8), 1098-1106. https://doi.org/gmhjg6

Gundrathi, J., Cunha, B. y Mendez, M. D. (2022). Congenital Torticollis. *StatPearls*. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK549778/

He, L., Yan, X., Li, J., Guan, B., Ma, L., Chen, Y., Mai, J. y Xu, K. (2017). Comparison of 2 Dosages of Stretching Treatment in Infants with Congenital Muscular Torticollis: A Randomized Trial. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, *96*(5), 333-340. https://doi.org/f922tk

Heidenreich, E., Johnson, R. y Sargent, B. (2018). Informing the Update to the Physical Therapy Management of Congenital Muscular Torticollis Evidence-Based Clinical Practice Guideline. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, *30*(3), 164-175. https://doi.org/gdwqp3

Huegel, M. y Kenyon, L. K. (2019). Application of the Clinical Practice Guideline for Congenital Muscular Torticollis: A Case Report. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, *31*(1), E1-E5. https://doi.org/gf35gr

Kaplan, S. L., Coulter, C. y Fetters, L. (2013). Physical therapy management of congenital muscular torticollis: an evidence-based clinical practice guideline: from the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, *25*(4), 348-394. https://doi.org/gf327p

Kaplan, S. L., Coulter, C. y Sargent, B. (2018). Physical Therapy Management of Congenital Muscular Torticollis: A 2018 Evidence-Based Clinical Practice Guideline From the APTA Academy of Pediatric Physical Therapy. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, *30*(4), 240-290. https://doi.org/gfpcfn

Keklicek, H. y Uygur, F. (2018). A randomized controlled study on the efficiency of soft tissue mobilization in babies with congenital muscular torticollis. *Journal of back and musculoskeletal rehabilitation*, *31*(2), 315-321. https://doi.org/j7fw

Koren, A., Reece, S. M., Kahn-D'angelo, L. y Medeiros, D. (2010). Parental information and behaviors and provider practices related to tummy time and back to sleep. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates and Practitioners*, *24*(4), 222-230. https://doi.org/b83r67

Mora, C. T. E., Pérez, M. C., Martínez-Rico, G. y Grau, P. G. (2021). Fases y pasos en la implementación de prácticas recomendadas en atención temprana. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(3), 37-57. https://doi.org/j7fx

Öhman, A. M. (2012). The immediate effect of kinesiology taping on muscular imbalance for infants with congenital muscular torticollis. *PM and R: the journal of injury, function, and rehabilitation*, *4*(7), 504-508. https://doi.org/f2ztr7

Ohman, A., Mårdbrink, E. L., Stensby, J. y Beckung, E. (2011). Evaluation of treatment strategies for muscle function in infants with congenital muscular torticollis. *Physiotherapy theory and practice*, *27*(7), 463-470. https://doi.org/bh4jsk

Ohman, A., Nilsson, S. y Beckung, E. (2010). Stretching treatment for infants with congenital muscular torticollis: physiotherapist or pa-

rents? A randomized pilot study. *PM and R: the journal of injury, function, and rehabilitation*, *2*(12), 1073-1079. https://doi.org/c6k9wh
Poole, B., y Kale, S. (2019). The effectiveness of stretching for infants with congenital muscular torticollis. *Physical Therapy Reviews*, *24*(1-2), 2-11. https://doi.org/j7fz
Surprenant, D., Milne, S., Moreau, K. y Robert, N. D. (2014). Adapting to higher demands: using innovative methods to treat infants presenting with torticollis and plagiocephaly. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, *26*(3), 339-345. https://doi.org/j7f2

15

Programa Inurri para el bienestar de infancia (0-6 años) en riesgo social desde el fortalecimiento de competencias y los vínculos tempranos

Ruiz Ibáñez Begoña
Valdezate Morante Mónica
BIDEGINTZA S.COOP.I.S. www.bidegintza.org, inurri@bidegintza.org

Resumen
Inurri es un programa socioeducativo de Bidegintza. surgido en el año 2000 y en convenio con el Ayuntamiento de Bilbao (Acción Social) desde 2005. Su objetivo es promover el bienestar de niños/as de 0 a 6 años de edad en situación de riesgo social desde el fortalecimiento de sus competencias personales y los vínculos familiares tempranos. Sus líneas de acción se enmarcan en los cuatro niveles del *modelo de entornos seguros para la infancia* de Pepa Horno: hogar familiar seguro a nivel físico, hogar seguro a nivel emocional, competencias parentomarentales desde el buen trato y participación de la Infancia. Dentro de sus acciones con niños y niñas, destaca la estimulación psicomotriz relacional en grupos de ayuda. Por otra parte, con las familias se impulsa el fortalecimiento de competencias parentomarentales con acciones como la revisión y modelado del hogar seguro en sus viviendas, tutorías y el programa grupal de la Universidad de Comillas «Primera Alianza». Para la gestión emocional saludable de padres/madres, se ayuda en la elaboración de su historia, autocuidado y refuerzo de las redes horizontales de apoyo. También se establecen espacios comunes de vinculación familiar como los talleres de masaje infantil y la experiencia sensorial interaccional a través del juego.

Los resultados cualitativos del programa son positivos. Ahora se está reactualizando y rediseñando su sistema de medición de impacto en el que puedan cruzarse datos que nos permitan concluir qué factores y acciones son las que generan más éxito educativo. También se está reflexionando sobre la necesidad de estudiar y abordar la llamada *discapacidad social* considerando el importante número de menores de edad participantes que combinan riesgo familiar con retraso o alteración en el desarrollo cognitivo-social. Tras una fase de

pandemia, Inurri ayuda a abordar malestares surgidos o aumentados en ella. Por ejemplo, los déficits de relación sensoriomotriz de la etapa 0-6 años y las dificultades emocionales en la crianza relacionadas con la precariedad económica, los estados de salud mental, el aislamiento y falta de red. Inurri, como parte de Bidegintza, cuenta con una Política Interna de Protección a la Infancia y eso implica, entre otros, el trabajo en red con recursos, la construcción de una cultura comunitaria de buen trato y el trabajo interno del equipo para su fortalecimiento emocional para combatir el estrés laboral.

Palabras clave: buen trato, entornos seguros, red

1. Introducción

Bidegintza es una Cooperativa de Iniciativa Social enmarcada en el País Vasco. Cuenta con diferentes proyectos dirigidos a infancia y familias, con especial mirada a las que se encuentran en vulnerabilidad social. Parte de un Enfoque de Derechos a la Infancia, potencia el planteamiento de Entornos Seguros y apuesta por un modelo de Desarrollo Comunitario.

Inurri es uno de sus programas, surgido en el año 2000, a raíz del análisis, contrastado con agentes, de la necesidad, no suficientemente atendida, de apoyo socioeducativo a infancia en riesgo social en *edades tempranas* en Bilbao. Desde el año 2004, es un programa que cuenta con un convenio con el Ayuntamiento de Bilbao (Acción Social) Su objetivo es promover el bienestar de niños y niñas de 0 a 6 años de edad en situación de riesgo social desde el fortalecimiento de sus propias competencias personales y los vínculos familiares tempranos.

Acompaña aproximadamente una media de 75 menores de edad y 65 personas progenitoras al año. Todas las familias que participan en el programa son derivadas de Servicios Sociales de Bilbao a través de los protocolos establecidos para ello.

Los acompañamientos son de carácter intensivo y tienen una duración media de 1,5- 2 años. En algunas ocasiones, se prorroga más tiempo si se valora necesario. Las tres educadoras del programa forman equipo con las trabajadoras sociales de base, con el equipo de atención psicológica adscrito a Servicios Sociales y se realiza un trabajo coordinado, colaborativo y en red con colegios, pediatría, hospital y otros recursos socioeducativos.

Este trabajo en red es fundamental dentro del programa. Como plantean Lucía Martínez y Amaia Azcona (2020, p. 38):

> La familia, comunidad, centro educativo, de salud o servicios sociales son actores protagonistas en la atención a los niños, niñas y jóvenes. Su atención requiere una acción colaborativa y coordinada de trabajo con un enfoque compartido que contribuya a su bienestar integral.

2. Niveles del programa Inurri

El programa Inurri plantea su modelo de acompañamiento a menores de edad y familias en tres niveles:

2.1. Potenciar un medio natural seguro a nivel físico-emocional

Implica apoyar a las familias para que estén en espacios físicos con elementos garantes de seguridad física-emocional, ya sea el hogar, el parque de juegos u otros. Para ello, en ocasiones, hay que orientar o acompañar a las familias a recursos de apoyo en cuestiones de vivienda y trámites necesarios para la salud básica y acercamiento a espacios comunitarios seguros. En el caso del hogar, por ejemplo, se propone un modelaje y contraste educativo para revisar parámetros de seguridad física-emocional como temperatura, orden, horarios, limpieza, comida, distribución de espacios, elementos de juego, decoración, prevención de accidentes domésticos, etc.

2.2. Fortalecimiento de competencias

Es el siguiente nivel a abordar con los menores de edad y las familias y cuenta con diferentes ejes:

Con los niños y niñas

Se organizan sesiones de estimulación sensoriomotriz y psicomotricidad relacional Aucouturier. García y Camps (2014, p. 6) señalan que:

> La psicomotricidad, desde una visión global de la persona, integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y expresarse en un contexto psicosocial. Desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad.

Inurri aborda el acompañamiento de niños y niñas desde esta metodología entendiendo que se ajusta a la necesidad de crear seguridad y permitir la exploración de los menores de edad a través del juego en estas edades tempranas.

Con padres y madres

Respecto a las madres y padres se trabaja la toma de conciencia, ensayo y reconocimiento de competencias desde tres líneas:

1. Fortalecimiento emocional de las propias madres

El desarrollo de las competencias parentomarentales puede verse afectado por la situación emocional de las madres y los padres. Problemas en la gestión emocional, procesos de estrés continuado, ansiedad, experiencias de violencia, traumas no elaborados u otros problemas de salud física o mental pueden ser factores de riesgo para el ejercicio de algunas funciones básicas en la crianza. En ocasiones, es necesaria una intervención terapéutica desde otros recursos para trabajar la historia de vida y elementos que dificultan la estabilidad. Desde Inurri se trabaja de forma coordinada con ellos y, cuenten o no con esta ayuda psicológica, se busca fortalecer factores de protección emocional. A través de tutorías, de talleres de autocuidado y de la estimulación de redes horizontales de apoyo mutuo entre las familias.

2. Posibilitación de espacios de vinculación familiar seguros

La crianza segura incluye elementos como la expresión de la afectividad, el pasar tiempo juntos con un fondo emocional agradable, la aceptación incondicional, el reconocimiento y el cuidado mutuo en un entorno protector y estimulador de la autonomía personal y social.

Posibilitar espacios para la vinculación familiar desde la seguridad, la calma, el disfrute y con otras familias es uno de los objetivos educativos. Por ello, desde Inurri se van proponiendo talleres familiares de masaje infantil, espacios conjuntos de juego

y/o participación en actividades de ocio familiar específicas o con otras personas de la comunidad.

Respecto al valor del masaje infantil, Ruth Ortiz (2006, p. 34) en torno a un estudio realizado en Costa Rica sobre los beneficios de esta práctica plantea:

> El masaje infantil es un excelente método de estimulación precoz y una técnica de relajación, porque fortalece los vínculos afectivos entre madre e hijo. Ayuda a formar niños más seguros e inteligentes y a destinar un espacio para la interacción.

3. Toma de conciencia, aprendizaje y ensayo de competencias parentomarentales

La toma de conciencia, la incorporación de información, el aprendizaje desde el modelado y el ensayo de competencias parentomarentales es otra de las líneas a trabajar. Para ello, se considera muy importante la participación de la familia en el diseño, desarrollo y evaluación de este proceso. En este eje se contemplan opciones como tutorías de apoyo, trabajo en lo cotidiano en el hogar y en el medio natural, talleres de crianza concretos y el programa grupal Primera Alianza desarrollado por la Universidad de Comillas que dinamizan educadoras del programa formadas en ello.

De acuerdo con los autores del programa Primera Alianza, Carlos Pitillas y Ana Berastegui, los primeros pasos dados para la validación del programa apuntan a que la mayoría de los padres dan muestras de una mayor responsividad tras la participación en él. Además, las perspectivas de los padres acerca de sus niños, de sí mismos como cuidadores y de la relación son más abiertas, equilibradas y realistas. Los cuestionarios de síntomas conductuales de los niños muestran una evolución positiva en las puntuaciones.

En el caso de Inurri, se constatan también mejoras a un nivel cualitativo siendo los testimonios de las madres positivos en torno a su capacidad de observación de sus hijos e hijas, la identificación de sus potencialidades como madres y padres y de los aspectos a trabajar dentro del eje apego-autonomía.

2.3. Participación y autonomía

Uno de los valores de Bidegintza se relaciona con poner a las personas como protagonistas de sus propios procesos y fomentar su participación en los entornos concretos y la comunidad.

Bidegintza ha llevado a cabo un proceso formativo interesante en los últimos tiempos en Intervención Sistémica Centrada en Soluciones que aborda esta idea. Toni Medina (2016, p. 143), con respecto a la aplicación de este enfoque en el ámbito de protección a la infancia y su experiencia en Tenerife (España), dice lo siguiente:

> Los profesionales les escuchan activamente y promueven su participación, validando y privilegiando sus ideas y lo que quieren conseguir, entendiendo que las personas son responsables de sus propias vidas y de las decisiones que toman.

En el caso de Inurri, también se trabajan algunos de estos aspectos. Por ejemplo:

- Los proyectos educativos familiares se contrastan con las familias y se tratan de diseñar y abordar objetivos de cambio desde lo interaccional, las competencias, perspectivas y realidades concretas con los propios padres y madres.
- Se contempla cada vez más la necesidad de diseñar acciones para favorecer la búsqueda de competencias y redes naturales de apoyo entre las familias para tratar de evitar o disminuir la sobredependencia de ciertas familias de los recursos profesionales de apoyo.
- La metodología de acompañamiento tanto con las familias como con los menores de edad favorece la autonomía y la participación.
- Dentro de las competencias parentomarentales que se abordan con padres y madres está la estimulación ajustada de la autonomía, escucha y participación de sus hijos e hijas en la vida familiar y comunitaria.

El programa Inurri aborda cuestiones fundamentales para el bienestar de la infancia, especialmente la que está en vulnerabili-

dad y, también, tras la realidad de la pandemia. En este sentido, es posible compartir cuatro reflexiones:

1. La importancia del 0 al 3, del 0 al 6

Diferentes estudios y personas expertas manifiestan la importancia de los primeros 1000 días para el desarrollo de los niños. Boris Cyrulnik no solo plantea esta idea, habla incluso de la importancia de la etapa prenatal y añade que es en estos primeros años donde empieza la desigualdad social.

Por ello, parece lógico plantear recursos de apoyo para las familias y menores de edad en esta etapa donde se puedan aumentar factores de protección y disminuir los factores de riesgo.

2. El enfoque sensoriomotriz en la infancia

La experta en Protección a la Infancia Pepa Horno manifiesta que hay tres intervalos de edad especialmente sensibles por el efecto de la pandemia: la vejez, la adolescencia y la correspondiente a los 0-6 años. En este último caso, plantea que las restricciones derivadas han podido afectar al desarrollo sensoriomotriz propio de este nivel madurativo. El desarrollo afectivo es la base para el desarrollo cognitivo y social. Para que se produzca una maduración afectiva adecuada, es necesario que el niño y la niña, desde los primeros meses y años, pueda realizar una buena exploración segura sin sentir amenazas e incertidumbre excesivas. En estas edades, construyen el mundo a partir de la exploración motriz en el medio natural abierto y la interacción con los objetos y las personas desde los sentidos, el cuerpo y la imitación. Esta parte puede haber quedado fragilizada por la pandemia y, por ello, todas aquellas iniciativas para la expresividad sensoriomotriz, siempre necesarias, se revelan como imprescindibles en esta época para compensar las limitaciones o reducciones vividas en esta área.

3. El apoyo de los vínculos desde el empoderamiento emocional a las familias

Ya es algo sumamente comprobado que los modelos vinculares tempranos influyen en la forma en que un niño o una niña vive una seguridad o inseguridad afectiva y esto puede condicionar el desarrollo emocional, cognitivo y social. Reforzar los factores de protección con el apoyo a las familias desde los recursos co-

munitarios es fundamental. Los padres y madres se encuentran después de la pandemia con factores de riesgo para su desempeño en la crianza como son la crisis económica, la dificultad de pasar tiempo en familia con la baja efectividad de la conciliación familiar y laboral, la falta de redes de apoyo naturales existentes en otras épocas y los problemas de salud mental que también viven. Todo esto aumenta en contextos de vulnerabilidad social, afectando más a la crianza. Programas y acciones que puedan apoyar a las familias a diferentes niveles (siendo el emocional muy significativo) se vislumbran también como imprescindibles. Desde Bidegintza, una línea clara por la que se apuesta en los diferentes programas va a posibilitar mayor sostén a las familias.

El estudio de BBKFAMILY en 2020 sobre el impacto de la covid-19 en las familias de Bizkaia tiene entre sus conclusiones la necesidad de reforzar el apoyo del bienestar y calidad de vida en los hogares con una intervención coordinada de distintas personas profesionales junto con la participación de agentes, entidades, instituciones y redes comunitarias.

4. El grupo y la comunidad

Siguiendo con la reflexión anterior, la comunidad facilita el sentido de pertenencia y apoyo emocional y logístico. Los análisis prepandemia ya nos hablaban de la reducción del sentido de comunidad y de las redes naturales de apoyo. Durante la pandemia, muchas personas echaron en falta el contacto directo o contar con una red de apoyo. Así que los programas y las acciones que tengan en cuenta y estimulen diseños comunitarios y grupales van a ser muy necesarios. En este caso, Bidegintza sigue apostando por un enfoque comunitario donde las personas puedan encontrar esta dimensión dentro de su identidad y el valor de la solidaridad mutua.

Fernando Fantova (2021, p. 60) plantea:

> Creo que tras la pandemia podemos argumentar con más solidez que la dimensión comunitaria, la comunidad, debe tener un papel relevante en la ecuación de los cuidados y en la sostenibilidad social.

3. Referencias bibliográficas

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar y pensar*. Graó.

BBKFAMILY (2020). *Estudio del impacto de la COVID en los hogares de Bizkaia*. https://bbkfamily.bbk.eus/estudio-hogares-y-covid19-el-impacto-y-los-retos-a-los-que-nos-enfrentamos-las-familias-de-bizkaia

Cyrulnik, B. (2020). La desigualdad social empieza en los mil primeros días de vida. Entrevista *El País*. 09/02/2020 de Marc Bassets.

Fantova, F. (2021). Hacia una comunidad de los cuidados. *Iglesia Viva*, *288*, 59-74.

García, L. y Camps, C. (2014) Jóvenes y mayores: una experiencia intergeneracional en Psicomotricidad. *Entre Líneas*, *33*, 5-8.

Gómez Serra, M. (2002). La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social? *Servicios Sociales y Política Social, 57, 81-93*.

Horno, P. (2018). *La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS América Latina y Caribe*. https://www.espiralesci.es/wp-content/uploads/Pepa_Horno_2018_Entornos_seguros_y_protectores_1H.pdf

Horno, P. (2020) *Criar en tribu, criar en red*. Jornada para BBKFAMILY.

Martínez, L. y Azcona, A. (2020). *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, *18*, 37-59.

Medina, T. (2016). La Práctica centrada en soluciones con menores en situación de riesgo y sus familias. En: F. García y M. Ceberio. *Manual de terapia sistémica breve* (pp. 141-157). Desclee de Brouwer.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 de España. *Estrategia Nacional de Erradicación de la Violencia contra la Infancia y la Adolescencia*, 28.

Ortiz, R. (2006) Masaje Infantil. Enfermería en Costa Rica. *Masaje Infantil*, *27*, 31-34.

Pitillas, C. y Berástegui, A. (2018). *Primera Alianza. Fortalecer y reparar los vínculos tempranos* (pp. 264-265). Gedisa.

16

Proyecto Preventivo Educativo Integral

Ana María Domínguez Paredes
Técnica de la Delegación de Educación e Infancia del Ayto. de Getafe,
amdominguez@ayto-getafe.org

1. Introducción

Este proyecto es una apuesta por un plan integral de mejora de la *convivencia* y prevención del *absentismo escolar*. Es un proyecto de centro, de toda la comunidad educativa, y una firme apuesta por el *trabajo en red y coordinado* de diferentes delegaciones del Ayuntamiento de Getafe, dirigido a alumnado, profesorado y familias.

2. Antecedentes

Tradicionalmente, en la localidad de Getafe, los cursos con mayores tasas de absentismo son 1.º y 2.º de la ESO.

Por esta razón, y dentro de todas las acciones preventivas que se desarrollan desde el Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar del Ayuntamiento de Getafe, hace diez años se pone en marcha un proyecto de Prevención en el Aula.

Este proyecto, que todavía se sigue desarrollando, nace de la necesidad de trabajar directamente con el alumnado de los centros educativos, aspectos relativos a la etapa evolutiva en la que se encuentran, habilidades sociales para la mejora de la convivencia escolar, expresión y gestión de emociones..., entendiendo que, cuánto más a gusto esté el alumnado en el centro, mayores posibilidades de éxito tiene, a la par que se incide en las posibles

causas de absentismo que manifiestan los diferentes estudios e investigaciones.

Estos talleres, que se desarrollan en las horas de tutoría, se imparten en 6.º de primaria, la ESO (incluyendo el ACE) y la F.P. Básica. Paralelamente también se desarrollan talleres de habilidades educativas para familias en general.

La presencia en los centros educativos, observando la realidad del alumnado, la comunicación estrecha con equipos directivos, orientadores/as y profesorado en general, nos permite analizar profundamente las necesidades reales del alumnado e ir ajustando los talleres que se imparten a estas nuevas necesidades.

Y en ese análisis es cuando, a pesar de que prácticamente todos los centros educativos de secundaria del municipio solicitan estos talleres y, por tanto, es una acción bien acogida y muy demandada, se plantea un proyecto mucho más ambicioso, integral y coordinado.

Es necesario trabajar con toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias, y de manera coordinada con otras delegaciones y entidades que ofertan actividades en los centros educativos.

Surge entonces, en el año 2019, el Proyecto Preventivo Educativo Integral.

3. Objetivos

Objetivo general

El objetivo principal es trabajar la convivencia y la prevención del absentismo escolar, sentando las bases de un trabajo coordinado y transversal dentro de un centro, y de toda su comunidad educativa. Para ello, la Delegación de Educación e Infancia coordina y apoya el proceso, facilitando formación, material y asesoramiento.

Objetivos específicos

1. Desarrollar un trabajo preventivo transversal
2. Implicar al equipo directivo, profesorado y familias
3. Crear una dinámica de trabajo conjunta.
4. Favorecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el alumnado

5. Favorecer el desarrollo de habilidades educativas en las familias
6. Favorecer el desarrollo de estrategias de intervención en el aula por parte del profesorado.

4. Metodología

Es un proyecto que coordina toda la oferta de talleres preventivos de diferentes delegaciones municipales y entidades/asociaciones, en un proyecto común que se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar y que abarca formación no solo al alumnado, sino también a tutores, profesorado y equipo de orientación en general y a familias, es decir, a toda la comunidad educativa.

Da comienzo en 1.º de la ESO y cada año se va incrementando un curso más, de manera que, tras 4 cursos de intervención se abarcaría toda la etapa de la ESO.

En cada curso se trabaja un tema general y toda la oferta de formación de las delegaciones y entidades/asociaciones se organiza de manera ordenada y secuenciada. De esta manera, se evita que se solapen temas, se da un hilo conductor a la formación y se rentabilizan recursos.

Es imprescindible, para cumplir los objetivos del proyecto, que no solo se trabaje con el alumnado, sino que también se haga con profesorado y familias.

Para ello, se organizan las sesiones mensualmente de la siguiente manera:

Para alumnado

Se tienen 1 o 2 sesiones durante la hora de tutoría al mes, que son impartidas por personal técnico de diferentes delegaciones y/o educadores de entidades participantes en el proyecto. Durante estas sesiones y dependiendo del curso se trabajan temas como el cambio de etapa educativa, la adolescencia, habilidades de comunicación, resolución de conflictos, los motes y etiquetas, la toma de decisiones, identificación de emociones, la empatía, el respeto...

El tutor de grupo reforzará en las siguientes sesiones de tutoría los contenidos trabajados, usando el material que se le facilita desde la delegación de Educación e Infancia.

Cuando se detecta algún alumno con alguna dificultad concreta, se ofrece a la familia el Servicio de Atención Psicológica y Educativa de la propia delegación de Educación e Infancia, donde se atiende al alumno y familia y, si es necesario, se deriva al recurso más adecuado y ajustado a su problemática concreta.

Para tutores/as

Se mantiene una reunión mensual con los tutores de grupo en las que se les trasmite la organización de las sesiones, se les aporta material de trabajo (dinámicas de aula) para refuerzo de los contenidos trabajados y se evalúan las sesiones que se van haciendo.

En muchas ocasiones, percibida la realidad del aula, se realizan más reuniones de trabajo, donde se comparte la información relativa al alumnado y al clima de relación de aula, para ajustar de manera constante las sesiones con el alumnado a sus necesidades.

Para profesorado en general

Se les informa trimestralmente de las diferentes acciones que se llevan a cabo en cada curso, y se les facilitan pautas de acción, para reforzar de manera transversal desde cada asignatura, los contenidos trabajados con el alumnado durante las sesiones de tutoría.

En el caso de detección en un aula de una especial dificultad de convivencia, se ofrece al centro una intervención más concreta, una Asesoría Permanente en la cual 3 especialistas (psicóloga, pedagoga y psicopedagoga), analizan la problemática detectada por el profesorado, y se ofrecen vías de actuación concreta: con alumnado (talleres de habilidades sociales), propuestas de cambios en la distribución del aula, propuestas de medidas alternativas a la sanción, propuestas de acciones motivantes desde las diferentes asignaturas, orientación sobre cambios de itinerarios académicos, abordaje de la dificultad concreta detectada con las familias y pautas para trabajarlo desde el ámbito familiar.

Para familias

Se desarrollan talleres de habilidades educativas para familias, con una periodicidad de 2 sesiones por trimestre. Se agrupan por cursos y se trabaja con las familias, los mismos aspectos que se están trabajando con sus hijos e hijas. Se ofrecen pautas de inter-

vención en la dinámica familiar para favorecer el desarrollo pleno de sus hijos e hijas. Se trabajan temas como: cambios en la adolescencia, favorecer la autonomía de los hijos, cómo detectar y abordar una adicción, uso de móvil y consolas, normas y límites, estilos educativos, bienestar emocional...

Cuando alguna familia manifiesta alguna dificultad concreta, se le ofrece el Servicio de Atención Psicológica y Educativa, de la propia delegación de Educación e Infancia.

El proyecto es abierto y flexible, ajustable durante todo el curso escolar a las especificaciones y situaciones que pueden surgir en cada grupo clase.

Este proyecto solo es posible gracias a la coordinación y trabajo conjunto y en red de varias delegaciones del Ayuntamiento de Getafe:

- Delegación de Educación e Infancia
- Delegación de Deportes
- Delegación de Seguridad Ciudadana
- Delegación de Salud
- Centro de Atención a Drogodependientes (CAID)
- Delegación de Feminismos

Necesariamente, asimismo, implica coordinación y trabajo conjunto, con los equipos directivos de centros educativos, los departamentos de orientación y profesorado.

La organización de las sesiones se lleva a cabo una vez conocida la oferta de las diferentes entidades, que se recoge en la *Guía de Programas, Actividades y Recursos para Centros Educativos* que todos los cursos publica la Delegación de Educación e Infancia. Se mantiene contacto con aquellas entidades que ofertan actividades para alumnado, familias y/o profesorado que encajan en el tema que se trabaja en cada curso escolar.

Una vez que aceptan la participación, se les incluyen en las convocatorias de reuniones que se hacen con las delegaciones del ayuntamiento.

Se establecen a lo largo del curso escolar, al menos 2 por trimestre, reuniones con los técnicos responsables de cada delegación para organizar, valorar, organizar y reorganizar si es necesario las acciones del proyecto. Además, se comparte constantemente información sobre la realidad detectada, aspectos que se

han trabajado y cómo, qué se ha tenido que modificar... para que se tenga en cuenta en las sucesivas sesiones de trabajo con los centros educativos.

Es un ejemplo de trabajo coordinado y bajo el mismo objetivo, cada uno desde su especialización, imprime coherencia al trabajo realizado, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo, así al bienestar de la población infanto-juvenil.

5. Evaluación del proyecto

Con el desarrollo de este proyecto se están consiguiendo varios resultados muy positivos. Destaca la coordinación entre todos los agentes educativos: todos saben lo que se trabaja y en qué momento se trabaja, lo cual facilita el trabajo y rentabiliza recursos.

- Los centros tienen un apoyo externo directo e inmediato ante cualquier dificultad que se pueda plantear en cuanto a convivencia y a la que no encuentren vía de solución.
- Derivación rápida a otros recursos cuando se detecta una situación de riesgo.
- El alumnado, las familias y los centros conocen los recursos del municipio.
- Ajuste constante de la oferta formativa en función de la realidad detectada en el aula.

La evaluación de este proyecto es continua y tanto cuantitativa como cualitativa:

- Evaluación inicial: se recoge información a través de entrevistas abiertas al profesorado, tutores y orientador. También a través de cuestionarios abierto a alumnado y Likert a alumnado y familias.
- Evaluación durante la ejecución del proyecto: entrevistas abiertas a tutores, profesorado y orientador.
- Evaluación final: cuestionario de tipo Likert a alumnado, profesorado, tutores y familias.

Los indicadores utilizados y aplicados para comprobar el avance en los objetivos establecidos son:

- N.º de solicitudes de puesta en marcha del proyecto integral.
- N.º de solicitudes de talleres de habilidades sociales
- N.º de derivaciones al Servicio de Atención Psicológica y Educativa
- N.º de talleres para familias que se realizan

Los resultados obtenidos en la evaluación tanto cuantitativa como cualitativa son:

- Cuantitativamente:
  - Incremento de un 25 % de solicitudes de puesta en marcha del proyecto.
  - Incremento de un 50 % en la petición de talleres dirigidos a alumnado (habilidades sociales).
  - Incremento del 40 %, de derivaciones al servicio de Atención Psicológica y educativa.
  - Incremento de intervenciones directas de la Asesoría Permanente al profesorado.
  - Incremento de un 35 % de alumnado atendido.
- Cualitativamente:
  - A través de los cuestionarios de evaluación final, se valora muy positivamente por parte del alumnado, profesorado y familias el desarrollo del proyecto. Se considera que este trabajo coordinado facilita la intervención de los diferentes agentes educativos y se actúa de manera rápida y eficaz en casos de especial dificultad.

6. Impacto del programa en la población

El proyecto ha favorecido una mejor publicidad a los centros educativos de todos los recursos del municipio. Esto ha supuesto que se haya incremento en más de un 40 % la atención de casos en otros recursos, como el de Atención Psicológica y Educativa, o asistencia de familias a talleres de habilidades educativas.

Se ha percibido especialmente este incremento a partir del fin del confinamiento. A través de las sesiones con el alumnado, se detectan con mucha más exactitud las dificultades que presentan y, por tanto, se le puede dar una atención mucho más específica. La intervención integral, cuando hay una dificultad concreta, favorece la resolución positiva de la misma.

El desarrollo del proyecto, aumenta la sensibilización por parte de toda la comunidad educativa, entendiendo que un trabajo coordinado de todos los agentes educativos mejora la convivencia escolar.

7. Referencias bibliográficas

Acosta, A., Megías, J. L., Segura. I. y Rodríguez, E. (2016). *Cuaderno de habilidades sociales (Programa de educación para la convivencia) Educación Primaria*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/46c6d0d9-07cb-4004-8166-219240b6edf2

Castillo, M. (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar*. Narcea-MEC.

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2017). *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar. Ministerio de Educación Cultura y Deporte*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18482

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007). *Los compromisos de convivencia. La tutoría compartida*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/3299

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.

Mesa, R. (2007). *Guía para la Participación en la Elaboración del Plan de Convivencia en los Centros Educativos - Material de apoyo y formación para las familias a la hora de participar y colaborar en la elaboración del Plan de Convivencia*. Codapa

Pérez, L. (Asesoría para la Convivencia) (2012). *Bientratando. Normas de aula y proactividad. Gobierno de Navarra*. https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/bientratando-normas-de-aula-y-proactividad#:~:text=Bientratando.%20Normas%20de%20aula%20y%20proactividad%20-%20Publicaciones,positiva%20en%20las%20aulas%20y%20una%20mejor%20gesti%C3%B3n

Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Competencia social en el aula (secundaria)*. Narcea.

Sobre las coordinadoras

Amaia Eiguren Munitis
Profesora adjunta del Departamento de Didáctica Organización Escolar y vicedecana de Movilidad y Relaciones internacionales de la Facultad de Educación de Bilbao (Leioa, UPV/EHU). Doctora por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y diplomada en Trabajo Social (2005), maestra especializada de Educación Primaria (2013) y graduada en Educación Social (2017). Su principal área de investigación son las relaciones intergeneracionales y el bienestar, tanto infantil como de los adultos. Tiene una amplia experiencia como educadora social con niños y niñas en situación de desprotección.

Maitane Picaza Gorrotxategi
Profesora adjunta del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Doctora en Educación por la Universidad de Deusto, recibió el premio del V Certamen de Investigación de Igualdad de Hombres y Mujeres (Emakunde, 2017). Graduada en Educación Primaria y licenciada en Derecho. Máster Universitario en Educación, con formaciones en igualdad de género y derechos humanos, y diversas estancias internacionales. Ha participado en congresos internacionales y participa en proyectos de investigación vinculados a la educación en el ámbito social. Es miembro del grupo de investigación KideOn.

María Dosil Santamaria
Profesora adjunta con acreditación de agregada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, actual Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de Bilbao en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctora por el programa de Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Su actividad investigadora se ha centrado en la violencia en las relaciones de noviazgo en menores bajo acogimiento residencial, el ajuste personal, el desajuste clínico, la victimización, la prevención de la ciberviolencia en la pareja, el impacto de la covid-19 en infantes y adolescentes, y el consumo de pornografía y su impacto en la violencia sexual entre adolescentes y jóvenes. Ha participado en diversos proyectos de investigación, cuyos resultados se han difundido en publicaciones y congresos nacionales e internacionales, y en capítulos de libro. Además, ha realizado tres estancias internacionales de larga duración y ha sido evaluadora en diversas revistas de reconocido prestigio internacional.

Leire Etxezarraga Estankona
Exprofesora en las diferentes facultades de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es doctoranda por el programa de Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Su actividad investigadora principal hasta la fecha ha estado centrada en el apoyo social en la etapa de posparto. Ha participado en diversos proyectos de investigación, cuyos resultados se han difundido en publicaciones y congresos nacionales, así como en capítulos de libro. Tiene un largo recorrido profesional en la intervención con madres en la etapa de posparto y varias formaciones relacionadas con este tema. Ha trabajado en el ámbito de la educación social, sobre todo en la animación sociocultural.

Índice

Nota de las editoras 11
Referencias bibliográficas 13

BLOQUE I: BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ENTORNO ESCOLAR

1. Proyectos de caminos escolares: elementos favorecedores de su desarrollo en diferentes contextos . . . 17
1. Introducción 18
2. Metodología 20
3. Resultados 21
4. Conclusiones 24
5. Referencias bibliográficas 24

2. Transición de Primaria a Secundaria y cambio de centro educativo: una propuesta participativa 27
1. Introducción 28
2. Objetivos del trabajo 30
3. Diseño de la propuesta 30
3.1. Método de coordinación y grupos de trabajo 30
3.2. Procedimiento 32
Sesiones de trabajo en el centro de Primaria 33
Sesiones orientativas en la etapa de Secundaria 34
3.3. Secuenciación, evaluación y seguimiento del Plan de Transición 34

4. Conclusiones 35
5. Referencias bibliográficas 36

3. Entornos más sostenibles y seguros a través de los caminos escolares y activos: la voz de las familias y los niños y niñas 39
1. Introducción 40
2. Metodología 41
2.1. Instrumento 41
2.2. Muestra 42
2.3. Análisis de datos 42
3. Resultados 42
4. Conclusiones y propuestas de futuro 48
5. Referencias bibliográficas 48

4. Bienestar psicológico de estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria 51
1. Introducción 52
2. Método 54
3. Resultados 56
4. Conclusiones 58
5. Implicaciones prácticas 59
6. Referencias bibliográficas 59

BLOQUE II: BIENESTAR Y BUEN TRATO A LA INFANCIA

5. La utilización de menores de 18 años en el delito de tráfico de drogas: una propuesta de Política Criminal . . 65
1. Introducción 65
2. Metodología 69
3. Resultados 69
4. Discusión 71
5. Conclusiones 72
6. Referencias bibliográficas 73

6. La Generación Z en busca de identidad: la orientación vocacional en la promoción del bienestar adolescente . 75
1. Contexto cultural de la generación Z adolescente. 76
2. Atravesar la adolescencia en tiempos de crisis mundial . . . 77
3. Dificultades personales en la búsqueda de identidad vocacional 78

4. Función preventiva de la orientación personal y vocacional 79
5. Conclusiones 81
6. Referencias bibliográficas 82

7. Tendencias de la práctica socioeducativa con infancias y adolescencias frente a la violencia en contextos de protección 87
1. Introducción 88
2. El ciclo de la violencia en contextos de protección 89
3. La práctica socioeducativa con infancias y adolescencias como respuesta a la violencia 91
4. Tendencias de la práctica socioeducativa 92
5. Conclusiones 94
6. Referencias bibliográficas 95

8. «Piensa, actúa y pide ayuda» 97
1. Introducción 97
2. La participación como derecho de la infancia y la adolescencia 98
3. La red de infancia y adolescencia 100
4. Composición y funcionamiento de la RIA 101
5. La comisión intermunicipal infantil y adolescente (CIIA) 103
6. Proyecto de salud mental de la CIIA: «Piensa, actúa y pide ayuda» 106
6.1. Objetivos generales 106
6.2. Acción 1: Campaña de salud mental 106
6.3. Acción 2: Sensibilización sobre la salud mental de la infancia y la adolescencia 106
6.4. Acción 3: Solicitud de más recursos de atención para salud mental 106
7. Reflexión final 107
8. Referencias bibliográficas 108

BLOQUE III: FOMENTANDO LA PARTICIPACIÓN INFANTIL DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA

9. NF-Walker como facilitador para la participación de niños en el entorno 111
1. Introducción 112
2. Justificación 114

3. Objetivos . . . 115
4. Metodología . . . 115
5. Resultados . . . 116
6. Conclusiones . . . 117
7. Referencias bibliográficas . . . 118

10. Incidencia de una experiencia participativa liderada por los niños y las niñas en la defensa de sus derechos . . . 121
1. Introducción . . . 122
2. La participación infantil favorece la toma de conciencia y defensa de sus derechos . . . 122
3. La participación infantil vía de desarrollo de la competencia ciudadana . . . 124
4. Metodología . . . 125
4.1. Participantes . . . 125
4.2. Técnicas de recogida de información . . . 126
4.3. Procedimiento . . . 126
4.4. Técnica de análisis de la información . . . 126
5. Resultados . . . 127
5.1. Aprendizajes . . . 127
5.2. Cambios que reconocen en la capacidad de autoorganización . . . 129
5.3. Niveles de incidencia . . . 131
6. Conclusiones . . . 131
7. Referencias bibliográficas . . . 134

11. ¿Es la participación un potenciador del bienestar emocional de los jóvenes? . . . 137
1. Introducción . . . 137
2. Metodología . . . 140
3. Resultados . . . 141
4. Conclusiones . . . 143
5. Referencias bibliográficas . . . 144

12. Tratu-on: acompañando el fortalecimiento de entornos seguros y buen trato a la infancia en la comunidad y recursos . . . 145
1. Introducción . . . 146
2. Contexto que nos impulsa . . . 146
3. Respuesta que damos: nuestro modelo de políticas de protección y buen trato a la infancia . . . 148

4. Conclusiones 151
5. Referencias bibliográficas 154

BLOQUE IV: PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y FOMENTO DEL BIENESTAR INFANTIL

13. Programa CDA-Stop: combatiendo la ciberviolencia . . . 159
1. Introducción 160
2. Prevención de la ciberviolencia de pareja 161
3. Grupo PSIDES. 162
4. Programa en implantación del grupo PSIDES: programa CDA-Stop 163
5. Conclusiones 164
6. Referencias bibliográficas 165

14. Desarrollo de una guía de recomendaciones para el manejo en el domicilio de niños con tortícolis muscular congénita 167
1. Introducción 168
2. Objetivos. 169
3. Material y métodos 169
4. Resultados y discusión 171
5. Conclusiones 175
6. Referencias bibliográficas 176

15. Programa Inurri para el bienestar de infancia (0-6 años) en riesgo social desde el fortalecimiento de competencias y los vínculos tempranos 179
1. Introducción 180
2. Niveles del programa Inurri 181
2.1. Potenciar un medio natural seguro a nivel físico-emocional 181
2.2. Fortalecimiento de competencias. 181
Con los niños y niñas 181
Con padres y madres 182
2.3. Participación y autonomía. 184
3. Referencias bibliográficas 187

16. Proyecto Preventivo Educativo Integral 189
1. Introducción 189
2. Antecedentes. 189
3. Objetivos. 190

4. Metodología 191
5. Evaluación del proyecto 194
6. Impacto del programa en la población. 195
7. Referencias bibliográficas 196

Sobre las coordinadoras. 197

Buen trato y bienestar de la infancia: una mirada participativa

El bienestar infantil, más allá de fundamentarse en una ética de responsabilidad, representa una obligación social para la ciudadanía y la comunidad educativa. Este concepto abarca la salud física y mental, así como el desarrollo positivo de los niños, niñas y adolescentes, siendo imperativo de Derechos Humanos según la Ley Orgánica 8/2021. Implica una evaluación integral de factores como la salud, el entorno familiar, la educación, la seguridad y la calidad de vida. Esta obra muestra cómo la participación infantil es un derecho necesario para el bienestar de los menores en la sociedad. El hecho de que puedan tomar decisiones requiere medidas políticas y sociales para un cambio estructural y una transformación efectiva respaldados por la Convención sobre los Derechos de la Infancia.

El psicopedagogo Francesco Tonucci aboga por reconocer la infancia como parte integral de la ciudadanía, rechazando la visión paternalista. Desde el marco contrario a esta idea, hemos vivido durante la pandemia de covid-19 una falta de acceso y participación que ha afectado el bienestar infantil y su proceso de empoderamiento.

Este libro ofrece un marco teórico y práctico para el bienestar y la participación infantil, destacando experiencias en el entorno escolar, prácticas para fomentar el bienestar, modelos de participación activa y programas preventivos. Busca compartir experiencias desde una mirada inclusiva y crítica, además de promover una transformación liderada por niños, niñas y adolescentes.

Octaedro

Horizontes Universidad